

# Att lära sig svenska i naturen

En fallstudie om svenskundervisning i naturskola med finskspråkiga  
sjätteklassare

Karin Madsén

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

## Abstrakt

Författare Madsén Karin	Årtal 2019
Arbetets titel Att lära sig svenska i naturen: En fallstudie om svenskundervisning i naturskola med finskspråkiga sjätteklassare	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 92
Projekt inom vilket arbetet gjorts Arbetet är gjort inom projektet NATURLigtvis ute på svenska, initierat av nätverket Svenska nu och en naturskola från förbundet Natur och miljö.	
<p>Referat</p> <p>Utomhuspedagogik, dvs. att hålla undervisning utanför det traditionella klassrummet, är en pedagogisk metod som blir mer och mer allmän i skolvardagen. Det är dock ett brett begrepp som omfattar allt från att hålla lektioner på skolgården till att besöka museum eller göra andra utfärder. En typ av utomhuspedagogik är naturskola, där all undervisning tar plats ute i naturen. Naturskolor i Finland upprätthålls av utomstående parter som erbjuder olika program i naturmiljö för skolor och daghem. I motsats till vad kanske namnet antyder, är naturskolor inte begränsade till att undervisa endast naturrelaterade teman, utan kan även fokusera på annat innehåll, som till exempel språk.</p> <p>Det finns en del tidigare forskning som tyder på att språk är relativt lätt att undervisa utomhus jämfört med andra läroämnena. En orsak till detta kan vara att kommunikationen mellan eleverna ökar i utomhuspedagogik. Temat för denna avhandling är språkundervisning utomhus, eller mera specifikt svenskundervisning i naturskola. Det finns dock sparsamt med tidigare forskning kring detta tema, vilket har påverkat forskningsprocessen och resulterat i ett relativt övergripande syfte.</p> <p>Syftet med denna avhandling är att beskriva svenskundervisning i naturskola. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utarbetats:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vad kännetecknar naturskola i svenskundervisning ur ett lärarperspektiv?</li> <li>2. Hur ser interaktionen ut mellan eleverna i svenskundervisning i naturskola?</li> <li>3. Hur ser interaktionen ut mellan elev och lärare i svenskundervisning i naturskola?</li> </ol> <p>Undersökningen i denna avhandling är genomförd i samband med projektet NATURLigtvis ute på svenska, där en naturskolelärare håller svenskundervisning för finskspråkiga elever i årskurs 6. Datainsamlingen har gjorts genom videoobservation under naturskoledagen, med finskspråkiga sjätteklassare som respondenter. Efter naturskoledagen intervjuades naturskoleläraren.</p> <p>Det insamlade materialet har analyserats både med narrativa analyser och kategorisering. De narrativa analyserna redogör för vad som kännetecknar svenskundervisning i naturskola, vilka möjligheter och begränsningar det innebär och</p>	

hur en naturskoledag kan gå till i praktiken. Interaktionen som sker under dagen mellan eleverna och mellan elev och lärare har till största delen kategoriserats. Interaktionen mellan eleverna handlar huvudsakligen om uppgifterna de utför, bland annat om svenska, om naturen och om hur de genomför uppgifterna. Interaktionen mellan eleverna och naturskoleläraren sker genom att läraren instruerar eleverna, hjälper dem att komma vidare och bekräftar när de har gjort rätt. Interaktionen naturskolelärare–elev ser aningen annorlunda ut än interaktionen svenskalärare–elev, i och med att det är naturskoleläraren som ansvarar för undervisningen under dagen och svenskaläraren snarare hjälper till och håller koll på eleverna.

Vidare forskning inom temat skulle vara relevant och nödvändigt eftersom det i dagens läge finns knappt om tidigare forskning kring språklärande utomhus.

Sökord

Naturskola, utomhuspedagogik, språklärande, interaktion; forest school, outdoor language learning

# Innehåll

## Abstrakt

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Varför utomhuspedagogik?.....	1
1.2 Varför naturskola? .....	2
1.3 Varför språkundervisning utomhus? .....	4
1.4 Övergripande syfte .....	5
1.5 Arbetets disposition .....	6
<b>2 Utomhuspedagogik</b> .....	<b>7</b>
2.1 Definition av begreppet utomhuspedagogik .....	7
2.2 Utomhuspedagogikens utveckling .....	8
2.3 Utomhuspedagogik som arbetssätt .....	9
2.4 Naturskola, udeskole och forest school .....	11
2.5 Tidigare forskning kring utomhuspedagogik .....	12
2.5.1 Elevers uppfattningar om utomhuspedagogik .....	12
2.5.2 Lärares uppfattningar om utomhuspedagogik .....	14
2.5.3 Fördelar med utomhuspedagogik och naturskola .....	17
2.5.4 Utomhuspedagogikens begränsningar.....	18
<b>3 Andraspråkslärande</b> .....	<b>21</b>
3.1 Definition av språkbegrepp.....	21
3.2 Vad är andraspråkslärande? .....	22
3.2.1 Kognitiva aspekter i andraspråkslärande.....	23
3.2.2 Sociala aspekter i andraspråkslärande.....	24
3.3 Andraspråkslärande i praktiken.....	26
3.3.1 Faktorer som påverkar lärande och tillägnande av ett språk .....	27
3.3.2 Interaktion i språkundervisningen.....	29
3.3.3 Lärarens språkanvändning .....	30
3.4 Lärande i det andra inhemska språket: ett finländskt perspektiv .....	33
3.5 Språklärande utomhus .....	35
<b>4 Forskningsfrågor, metoder och genomförande</b> .....	<b>38</b>
4.1 Val av forskningsansats .....	38
4.2 Undersökningens upplägg och val av forskningsmetod .....	39
4.3 Datainsamlingsmetod .....	41

4.3.1 Videoobservation .....	41
4.3.2 Intervju .....	42
4.4 Urval och avgränsningar .....	44
4.5 Genomförande och beskrivning av respondenterna .....	44
4.6 Databearbetning.....	46
4.7 Precisering av forskningsfrågor och analys av data .....	49
4.8 Validitet och reliabilitet .....	51
4.9 Etiska aspekter.....	52
<b>5 Resultatkapitel .....</b>	<b>54</b>
5.1 Svenskundervisning i naturskola ur ett lärarperspektiv .....	54
5.2 Interaktion mellan eleverna i svenskundervisning i naturskola .....	62
5.3 Interaktion mellan elev och lärare i svenskundervisning i naturskola .....	70
5.3.1 Naturskolelärares språkanvändning .....	71
5.3.2 Naturskolelärares interaktion med eleverna .....	74
5.3.3 Svenskallärares interaktion med eleverna .....	76
<b>6 Sammanfattande diskussion .....</b>	<b>79</b>
6.1 Resultatdiskussion .....	79
6.1.1 Svenskundervisning i naturskola .....	79
6.1.2 Interaktion i svenskundervisning i naturskola .....	82
6.2 Metoddiskussion.....	83
6.3 Förslag till vidare forskning.....	85
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>87</b>

## **Bilagor**

**Bilaga 1:** Intervjuguide

**Bilaga 2:** Infobrev till lärare

**Bilaga 3:** Lovblankett på finska

**Bilaga 4:** Lovblankett på svenska

## Tabeller

**Tabell 1:** *Transkriptionsnyckel.* ..... 48

**Tabell 2:** *Interaktionen mellan eleverna.* ..... 62

**Tabell 3:** *Interaktionen mellan elever och lärare.* ..... 71

# 1 Inledning

Temat för denna avhandling är utomhuspedagogik och språkundervisning, mera specifikt svenskundervisning i naturskola. Undersökningen i avhandlingen är genomförd inom ett projekt med en naturskola från Natur och miljö och nätverket Svenska nu. I detta kapitel motiveras valet av tema med utgångspunkt i utomhuspedagogik, naturskola och svenskundervisning utomhus. Därefter presenteras avhandlingens syfte, varpå kapitlet avslutas med en redogörelse för avhandlingens disposition.

## 1.1 Varför utomhuspedagogik?

I de nordiska länderna är naturen aldrig långt borta, och tack vare allemansrätten är möjligheterna till att vistas i naturen stora. Ändå minskar barns naturvistelse allt mera. För många barn är naturen rent av en obekant miljö. (Helldén, Jonsson, Karlefors & Vikström, 2010). En av orsakerna till barns minskade naturvistelse är att många städer urbaniseras och naturområden i barns omedelbara närhet minskar (Ekvall, 2012). Dessutom anser många föräldrar och lärare att det finns stora risker med att vistas ute, det vill säga man upplever att det finns större risk för olyckor och att det till och med kan vara farligt, exempelvis risk för att barnen råkar ut för trafikolyckor. Detta gör att vuxna i barns liv medvetet minskar deras utomhusvistelse. (Ekvall, 2012; Helldén m.fl., 2010.)

I och med industrialiseringen av samhället är direkt vistelse i naturmiljöer inte längre lika nödvändig för överlevnad, utan man kan tillfredsställa alla grundläggande behov utan att röra sig i och på annat sätt komma i direkt kontakt med naturen (Mårtensson, Jensen, Söderström & Öhman, 2011). Ändå finns det en oro över den minskande naturkontakten, speciellt hur det påverkar barn. Det upplevs som viktigt att öka barns naturkontakt och koppling till naturen. En hel del forskning förespråkar att barn borde röra sig mer ute i naturen för att öka deras naturkänsla, inte bara av fysiska hälsoskäl utan även psykiska. Detta behöver inte minst ske på skolans och lärarens initiativ, eftersom en stor del av barnets vardag spenderas i skolan. (Ekvall, 2012; Mårtensson m.fl., 2011.)

Den moderna pedagogiken tar allt mer i beaktande elevers mångfald, det vill säga att alla barn är olika och lär sig på olika sätt (Streelasky, 2018). Lärarens uppgift är att variera sin undervisning så att alla elever tas i beaktande och att alla har en chans till lärande. Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014) ska undervisningen vara varierad och mångsidig, för att stöda elevernas lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014). Ett sätt att variera undervisningen är att flytta ut den från klassrummet ut i andra utrymmen i skolan, ut på skolgården, eller till och med bort från skolans område. All undervisning som tar plats utanför det traditionella klassrummet kallas gemensamt för utomhuspedagogik. Utifrån de nyss givna exemplen kan man konstatera att utomhuspedagogik kan se väldigt olika ut (Szczepanski & Dahlgren, 2011). Den form av utomhuspedagogik som denna avhandling fokuserar på är undervisning utomhus (för närmare definition se 2.1).

Enligt nationella rekommendationer ska barn under åtta år röra på sig minst tre timmar varje dag. De ska dessutom inte sitta stilla längre stunder, helst inte mer än en timme (Undervisnings- och kulturministeriet, 2016). Vardaglig fysisk aktivitet hos barn i alla åldrar är viktigt för deras hälsa på flera sätt. Förutom att deras fysiska kondition och finmotorik förbättras, förebygger det också sjukdomar och barns psykiska hälsa när de är fysiskt aktiva. Dessutom förbättras exempelvis minneskapaciteten och koncentrationsförmågan. (Mårtensson m.fl., 2011; Undervisnings- och kulturministeriet, 2016.) I skolan kan man ta detta i beaktande exempelvis genom pausgymnastik under en lektion, eller genom att ha hela lektioner utomhus. Eleverna får då frisk luft och rör på sig mer samtidigt som de lär sig. I en nyhetsartikel om detta tema konstaterade en lärare i årskurs 5 att lektionen efter en utelektion alltid är lugn och eleverna är koncentrerade (Myllyniemi, 2014). Dessutom tycker ofta eleverna själva att det är väldigt roligt att vara utomhus i undervisningen, och ifall lärandet sker genom lek märker de inte alltid att de lär sig (Fjeld, 2016; Myllyniemi, 2014).

## 1.2 Varför naturskola?

I Glgu 14 nämns inte utomhuspedagogik specifikt som undervisningsform eller arbetssätt. Däremot uppmuntras lärare till att använda mångsidiga lärmiljöer, även utanför skolan, vilket i princip är definitionen av utomhuspedagogik, det vill säga att



flytta undervisningen ut från klassrummet. ”Utöver skolans utrymmen och skolgården ska naturen och den byggda miljön användas i undervisningen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28). I de högre årskurserna 7–9 nämns det i riktlinjerna för läroämnena biologi och geografi att det kan vara motiverat i vissa teman och områden att flytta undervisningen utanför klassen ut i naturen. Det konstateras dessutom i riktlinjerna för verksamhetskulturen överlag att det finns många aktörer utanför skolan som erbjuder andra lärmiljöer, och som skolor eller klasser kan samarbeta med. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Naturskola är ett exempel på en samarbetspartner som skolor kan samarbeta med. All undervisning i naturskolor tar plats ute i naturen, ofta en skog eller annat obebyggt område, det vill säga allt lärande i naturskolor tar plats utomhus. De fungerar oftast som ett komplement till skolor och daghem, det vill säga enskilda klasser eller hela skolor och daghem kan bege sig ut i naturen för någon timme eller en hel dag där de utövar utomhuspedagogisk verksamhet av olika slag. I Finland är det förbundet *Natur och Miljö* som ansvarar för de svenskspråkiga naturskolorna. Naturskolornas värdegrund och de program som de erbjuder baserar sig på och utgår ifrån Glgu 2014. (Natur och Miljö, 2016.)

Att vistas ute i naturen kan öka elevernas miljömedvetenhet och förbättra deras attityd till naturen (Fellner, 2007; Fägerstam, 2012b), vilket är extra viktigt med tanke på den pågående klimatförändringen. Ett syfte med exempelvis naturskolor är att öka elevernas naturkänsla och miljömedvetenhet för att förebygga positiva attityder till hållbar utveckling (Natur och Miljö, 2016; Sjöblom & Svens, 2018; Waite, 2016). Det är dock inte meningen att skrämman upp eleverna och bidra till klimatångest, utan det är viktigt att undervisningen hålls på elevernas egen nivå och fokuserar snarare på deras närmiljö än större frågor (Sjöblom & Svens, 2018).

Det finns en hel del forskning inom området utomhuspedagogik, och även naturskola internationellt, som visar på många fördelar med att flytta undervisningen utomhus bort från det traditionella klassrummet (Bentsen, 2013; Mygind, 2009). Trots detta är det i många skolor fortfarande inte så vanligt med uteundervisning (Fägerstam, 2012b).

### 1.3 Varför språkundervisning utomhus?

Att lära sig språk utomhus är ett rätt så nytt forskningsämne, det vill säga det finns inte mycket tidigare forskning som stöder eller förespråkar sådan undervisning (Mueller, 2009). Det är ändå inte helt ovanligt med språklärande utomhus i praktiken. Till exempel finns det flera naturskolor i Sverige som har språk som tema i sina naturskoleprogram, både med fokus på svenska som modersmål, men även främmande språk (se till exempel Nynäshamns naturskola, u.å.). I en nyhetsartikel där norska barnträdgårdslärare intervjuas om deras användning av utomhuspedagogik konstaterar en av dem att barnen utvecklas språkmässigt i väldigt stor grad i och med dialoger och samtal som förekommer utomhus. Eftersom det dessutom finns så mycket konkret att koppla till i naturen, underlättar det ytterligare elevernas språkutveckling. (Fjeld, 2016.)

Naturskoleföreningen i Sverige har gett ut två böcker som handlar om språkundervisning utomhus, som riktar sig till pedagoger och andra intresserade. Den ena fokuserar på svenska som modersmål, medan den andra tar upp uteundervisning i främmande språk. När undervisningen i språk flyttas bort från det traditionella klassrummet och ut i naturen varierar undervisningen, andra arbetsätt används och flera sinnen stimuleras samtidigt. Allt detta gynnar lärandet. Exempelvis elever som har svårt att sitta stilla och koncentrera sig i klassrummet får helt andra förutsättningar för lärande när undervisningen varierar på det här viset. Med språklärande utomhus rör eleverna på sig mera och de får samtidigt frisk luft, det vill säga det är hälsofrämjande. (Lättman-Masch m.fl., 2010.)

Ett finländskt exempel på språkundervisning utomhus är projektet *NATURLigtvis ute på svenska*, som är ett naturskoleprojekt riktat till finskspråkiga elever i årskurs 6. Syftet med projektet är att eleverna får använda sig av den svenska de kan och blir mera bekanta med språket genom att de möter nya ord och begrepp. Projektet är ett samarbete mellan nätverket Svenska nu och organisationen Natur och miljö. (Svenska nu, 2018.) Nätverket Svenska nu strävar till att förbättra attityden till svenska hos finskspråkiga barn och ungdomar i Finland, sänka tröskeln för målgruppen att använda sig av svenska, och att lyfta fram det svenska språket och både svensk och finlandssvensk kultur i finskspråkiga klassrum. Nätverket ordnar och erbjuder ett mångsidigt utbud av aktiviteter för såväl barn och ungdomar, som ämneslärare i

svenska som andra inhemska språk. (Svenska nu, u.å.) Naturskoleprojektet är ett exempel på hurdana aktiviteter som nätverket är med och organiserar. Det är dock inte nätverket som genomför projektet, utan den som håller dessa naturskoledagar är en naturskolelärare från en av Natur och miljöns naturskolor (Svenska nu, 2018).

## 1.4 Övergripande syfte

Undersökningen i denna avhandling är genomförd inom naturskoleprojektet *NATURLigtvis ute på svenska*. Undersökningen i min kandidatavhandling ”Elevs syn på naturskola som lärmiljö i svenskundervisning” gjordes inom samma projekt, i samband med ett av projektets första undervisningstillfällen. I avhandlingen analyserade jag finskspråkiga elevs respons på en naturskoledag i svenskundervisningen. Resultaten visade att eleverna var generellt mycket positiva till naturskola som lärmiljö och de upplevde själva att de hade lärt sig både svenska och att samarbeta under dagen. (Madsén, 2017.) Det känns naturligt att fortsätta inom samma tema och samma projekt även i denna avhandling eftersom temat intresserar mig personligen. Det finns dessutom knappt om tidigare forskning kring språklärande utomhus, för att inte tala om svenskundervisning i naturskola, vilket gör att temat känns ännu mer meningsfullt.

När arbetet med avhandlingen inleddes övervägde jag flera alternativa syften. Frågan var ifall jag skulle utgå ifrån ett allmänt perspektiv eller rikta in mig på något specifikt inom temat. På grund av att det har forskats väldigt lite kring temat hittills kändes det mest naturligt att undersöka svenskundervisning i naturskola i sin helhet, det vill säga ur ett explorativt perspektiv (se 4.2). Mer specifika undersökningar lämnas därför till framtida forskning, medan det slutliga syftet är väldigt övergripande.

*Syftet med denna avhandling är att beskriva svenskundervisning i naturskola. I syftesbeskrivningen ingår vad som kännetecknar svenskundervisning i naturskola, det vill säga hur det kan gå till i praktiken, samt hur eleverna interagerar med varandra och med läraren. Forskningsfrågorna formulerades inte innan undersökningen genomfördes, utan först efter att jag bekantat mig med det insamlade materialet. Forskningsfrågorna presenteras därför inte närmare här utan i samband med beskrivningen av hur materialet har bearbetats och analyserats (se 4.7).*

## 1.5 Arbetets disposition

Avhandlingens teoridel har delats in i två kapitel. Det första kapitlet fokuserar på utomhuspedagogik, inledningsvis genom att utomhuspedagogik som metod diskuteras. Mera ingående diskuteras naturskola, inklusive ramar för metoden, möjligheter och begränsningar samt tidigare forskningsresultat. Det andra teorikapitlet fokuserar på språklärande, närmare bestämt andraspråklärande ur ett teoretiskt och praktiskt perspektiv, samt tidigare forskning som finns att tillgå kring språklärande utomhus.

I metodkapitlet presenteras och motiveras bland annat val av metod, genomförande av undersökningen och analysmetoderna. I samma kapitel preciseras avhandlingens forskningsfrågor. I resultatkapitlet presenteras resultaten från undersökningen som svar på forskningsfrågorna. Resultaten diskuteras närmare i diskussionskapitlet. I samma kapitel diskuteras och motiveras även valet av metoder. Avhandlingen avslutas med förslag till vidare forskning.

## 2 Utomhuspedagogik

I kapitel 2 behandlas utomhuspedagogik ur olika synvinklar: hur idén har utvecklats, hur den ser ut idag och vilka fördelar respektive begränsningar det finns kring denna form av pedagogik. Mer specifikt lyfts naturskola fram, inklusive beskrivning av hur den ser ut internationellt och hur den fungerar i Finland.

### 2.1 Definition av begreppet utomhuspedagogik

I denna avhandling nämns begreppet utomhuspedagogik många gånger. Begreppet kan dock syfta på en hel del olika former av undervisning, varför det är viktigt att redogöra för vad som menas när man talar om utomhuspedagogik. En sökning på begreppet utomhuspedagogik i databasen Allärs hänvisar till utomhusundervisning som föredragen term (Allärs, u.å.). I denna avhandling används ändå utomhus-pedagogik som begrepp i och med att det är den föredragna termen av Nationellt centrum för utomhuspedagogik (hädanefter NCU) i Sverige (Nationellt centrum för utomhuspedagogik, 2017). Andra synonymer till begreppet enligt Allärs är ute-pedagogik, uteundervisning och utomhusskola. Relaterade termer är naturundervisning och miljöfostran. (Allärs, u.å.).

Utomhuspedagogik definieras enligt NCU som ett arbetssätt där lärande sker genom upplevelse och reflektion av erfarenheter i en autentisk kontext. Utomhuspedagogiken kan dessutom ses som ett tvärvetenskapligt område inom forskning och utbildning. På NCU:s hemsida kan man läsa vad detta innebär i praktiken sammanfattat i tre punkter, citerade nedan:

- att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växel-spelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram.

(Nationellt centrum för utomhuspedagogik, 2017.)

I vissa sammanhang används utomhuspedagogik som synonym till miljöpedagogik (engelska: *environmental education*), men de två begreppen innebär inte helt samma sak, trots att de kan ha liknande drag (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Miljö-

pedagogiken växte fram på 1970-talet då man mer allvarligt började diskutera miljöfrågor. Skillnaden mellan de två metoderna är att miljöpedagogik fokuserar på miljöfrågor, medan utomhuspedagogik kan innehålla miljötema, men inte nödvändigtvis (Szczepanski & Dahlgren, 2011).

Definitionen av utomhuspedagogik tolkas i denna avhandling enligt Allärs och NCU:s definition, dvs. lärande som tar plats utomhus.

## 2.2 Utomhuspedagogikens utveckling

När man talar om utomhuspedagogikens ursprung brukar man börja med att tala om filosofen Aristoteles (384–322 f.Kr.) som en av föregångarna till det som idag är utomhuspedagogik. Aristoteles kritiserade ett fullt logiskt tänkande och att endast använda sig av sitt förnuft, utan han menade att människan också behöver använda sig av sina sinnen och utgå ifrån sina praktiska erfarenheter. En annan föregångare var pedagogen Comenius (1592–1670), som också fäste vikt vid handlingsburen kunskap, snarare än teoretisk. Han betonade att lärandet bör ske i en autentisk miljö. En annan viktig person som har styrt utomhuspedagogikens utveckling är till exempel Jean-Jacques Rousseau (1712–1784), som ansåg att barn utvecklas bäst genom verkliga upplevelser. (Dahlgren & Szczepanski, 1997.)

Urbanisering och ökad teknologisk utveckling väckte i slutet av 1800-talet ett behov av att öka naturkänslan hos människan (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Szczepanski & Dahlgren, 2011). Detta ledde i USA till att man införde utbildningar som kombinerade teori och praktik, så kallade *land grant colleges*, med syftet att undervisa både jordbruk och teknik (Encyclopædia Britannica, 2019). I samband med detta uppkom utomhuspedagogik som begrepp, det vill säga *outdoor education* (Szczepanski & Dahlgren, 2011).

En av de ledande reformpedagogerna i USA på 1900-talet var John Dewey, som poängterade vikten av konkreta och verklighetsbaserade erfarenheter hos barn. Trots att Dewey själv inte talade om utomhuspedagogik som begrepp, har hans pedagogiska idéer bidragit till att forma det som utgör dagens utomhuspedagogik (Dahlgren & Szczepanski, 1997). En av Deweys grundtankar var att sluta skilja mellan teori och praktik, och istället lära sig genom att göra (engelska: *learning by doing*). Han

kritiserade det traditionella klassrummet där eleverna matas med information utan att ha en aktiv roll i sitt eget lärande, och lyfte istället fram vikten av erfarenhet i kombination med reflektion. (Dewey, Hartman, & Lundgren, 1991.) Ytterligare en företrädare inom utomhuspedagogiken var Ellen Key, som också menade att praktisk erfarenhet är det bästa sättet att lära sig för barn, i stället för att läsa om samma fenomen i en lärobok (Key, 1900).

Utomhuspedagogik som akademiskt begrepp började användas i Sverige i slutet av 1900-talet (Szczepanski & Dahlgren, 2011). Därifrån och från de övriga nordiska länderna har det spridits till Finland, men enligt Välimäki (2014) finns det väldigt sparsamt med information om hur utbredd metodiken är i Finland och hur mycket den används i skolor.

## 2.3 Utomhuspedagogik som arbetssätt

Ett av de centrala målen i Glgu 14 är att undervisningen ska vara helhetsskapande, och man ska gärna satsa på en tematiserande undervisning genom att integrera ämnen med varandra (Utbildningsstyrelsen, 2014). Ett sätt att genomföra detta på är att använda sig av utomhuspedagogik, eftersom där har erfarenheten och upplevelsen en central roll. Utomhuspedagogik möjliggör ett lärande som stimulerar alla sinnen samtidigt, och öppnar för nya möjligheter till tematisering och helhetsskapande undervisning. Kort sagt innebär utomhuspedagogik att man flyttar undervisningen bort från det traditionella klassrummet och ut i nya lärmiljöer. Att flytta undervisningen ut på skolgården, till ett närbeläget naturområde eller hålla undervisning i stadsmiljö är en form av utomhuspedagogik, men även klassutfärder, skolbesök och andra exkursioner klassas som utomhuspedagogik. Gemensamt för alla former av utomhuspedagogik är att de har potential till ett mervärde för undervisningen i och med att de tar plats i en autentisk kontext och att man på så sätt kan dra nytta av själva platsen för lärandet. (Dahlgren & Szczepanski, 1997.)

Inom utomhuspedagogik kan eleverna alltså lära sig samma saker som i det traditionella klassrummet samtidigt som själva lärmiljön kan stimulera ett ökat lärande (Norling & Sandberg, 2015). Man talar om utomhuspedagogikens särart, det vill säga på vilket sätt undervisning utomhus skiljer sig från traditionell undervisning inomhus

och varför den kan vara mer effektiv än undervisning inomhus (Szczepanski, Malmer, Nelson, & Dahlgren, 2006). Utomhuspedagogiken ifrågasätter det traditionella synsättet att lärande skulle vara kopplat till klassrummet, och att vissa teman endast kan undervisas med hjälp av läromedel i klassen. Utomhuspedagogik anger inte bara en plats, utan är också ett arbetssätt och anger ett innehåll för lärandet. (Dahlgren & Szczepanski, 1997.) En del lärare och skolor utövar utomhuspedagogik regelbundet, men utomhuspedagogik kan också användas vid enstaka tillfällen, till exempel endast en dag eller en lektion. Forskare menar dock att regelbunden verksamhet och längre program är mer effektiva än kortare (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Dillon m.fl., 2006; O'Brien, 2009).

Fokus är alltså på lärande genom erfarenheter inom utomhuspedagogiken. För att se till så att elevernas upplevelser inte förblir situationsbundna utan att de omvandlas till kunskap och att lärandet befästs, är det dock viktigt med handledd reflektion efteråt (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Fellner, 2007). Efterarbete behövs även för att koppla aktiviteterna utomhus till undervisningen inomhus. För att undervisningen utomhus ska bli så effektiv som möjligt är det också viktigt att förbereda eleverna innan med förarbete av olika slag. När eleverna har genomfört förarbete i klassrummet innan de går ut, är de både mer förberedda och mer motiverade för uteundervisningen. (Dillon m.fl., 2006.)

Platsens betydelse inom utomhuspedagogiken har visat sig spela en relativt stor roll. Dels innebär det en möjlighet till variation av lärmiljö i undervisningen som man kan använda pedagogiskt, dels blir det lättare att förena teori med praktisk erfarenhet samt använda hela kroppen och alla sinnen i lärandet. Utomhuspedagogik möjliggör alltså en kombination av teori och praktik och stärker på så vis elevens lärande. (Szczepanski, 2013.) I den kontexten kan man se utomhuspedagogik som ett komplement till en undervisning som baserar sig långt på läroböcker (Dahlgren & Szczepanski, 1997). När undervisning tar plats utomhus kan man diskutera det man ser och få en kontext till exempelvis biologiska eller geografiska fenomen (Norling & Sandberg, 2015). I traditionell undervisning i klassrum påverkas eleverna endast av mänskliga artefakter. Eftersom utomhuspedagogisk undervisning ofta äger rum utomhus, kommer eleverna dessutom närmare naturen på ett bokstavligt sätt (Dahlgren & Szczepanski, 1997).



## 2.4 Naturskola, udeskole och forest school

Kännetecknande för utomhuspedagogik är att undervisningen tar plats utomhus, antingen i natur- eller kulturmiljöer (Dahlgren & Szczepanski, 1997). En snävare form av utomhuspedagogik är naturskolor, där lärmiljön inte är kulturområden som en stad eller liknande, utan lärandet sker i naturmiljöer, till exempel en skog eller annat grönområde (Natur och Miljö, 2016). Naturskola som arbetssätt existerar på många håll i världen i liknande, men inte helt identiska former. Den första finländska naturskolan grundades av Natur och Miljö år 1986, inspirerad av naturskolor i de övriga nordiska länderna (Östman, 2010). I Sverige grundades de första naturskolorna några år innan på 80-talet, i sin tur inspirerade av naturskolor i bland annat Storbritannien, USA och även Danmark (Naturskoleföreningen, u.å.). Gemensamt för de finländska och svenska naturskolorna är att det är en utomstående organisation som leder undervisningen i naturskolan (Natur och Miljö, 2016; Naturskoleföreningen, u.å.).

Den danska formen av naturskola, *udeskole*, drivs av klassläraren själv och inte av en utomstående person. Det leder till att undervisningen blir en naturlig del av verksamheten och målsättningarna är de samma som för övrig undervisning, det vill säga de följer läroplansmålen. Detta betyder att alla läroämnen kan undervisas utomhus. Denna typ av undervisning är dock inte en obligatorisk del av skolverksamheten, utan lärarna ordnar det på eget initiativ. (Waite, Bölling, & Bentsen, 2016.)

Det brittiska *forest school* är ursprungligen inspirerat av bland annat det danska *udeskole* (O'Brien & Murray, 2007). Det som *forest schools* och *udeskole* har gemensamt är arbetssätten: de är båda elevcentrerade och kräver ofta att eleverna samarbetar och fungerar i grupp (Waite m.fl., 2016). Det som skiljer dessa former åt är att målet för *forest schools* inte nödvändigtvis att följa eller bygga på nationella läroplansmål utan eleverna lär sig också andra praktiska färdigheter, som att göra upp eld (Harris, 2017; Waite m.fl., 2016). Vissa kan ändå fungera som komplement till eller bygga på undervisningen i skolan, men det gäller inte alla (Cumming & Nash, 2015). *Forest school* är inte heller en del av den ordinarie skolverksamheten, utan

fungerar oftare som ett utomstående samarbete med skolan, där eleverna får ta del av verksamheten regelbundet under en längre tidsperiod. Verksamheten leds av särskilda *forest school*-lärare, medan elevernas egentliga lärare deltar på sidan om (O'Brien & Murray, 2007), vilket kan jämföras med den finländska naturskolan. I *forest school* deltar eleverna regelbundet i lektioner utomhus, ofta under längre perioder (Harris, 2017).

Ett av de grundläggande målen med den finländska naturskolan är att öka elevernas miljömedvetenhet och medvetenhet om vikten av en hållbar utveckling, och på samma sätt inspirera lärare till att ta med dessa aspekter i sin egen undervisning (Sjöblom & Svens, 2018). Naturskolor erbjuder olika slags program för skolor och daghem, både så kallad fadderverksamhet som sker mer regelbundet under en längre tid, och kortare program som sker endast en gång, under en dag eller några lektioner (Natur och miljö, u.å.). Det finns en hel del tidigare forskning kring naturskola ur olika synvinklar. En del av dessa forskningsresultat tas upp närmare i följande underkapitel 2.5.

## 2.5 Tidigare forskning kring utomhuspedagogik

Det har utförts en hel del forskning kring utomhuspedagogik ur olika synvinklar. I följande stycken redogörs för forskningsresultat som fokuserar på fördelar med utomhuspedagogik, inledningsvis ur elevers synvinkel, lärares uppfattningar och slutligen övriga forskningsresultat. Kapitlet avslutas med att utomhuspedagogikens begränsningar diskuteras. Här bör dock nämnas att det finländska forskningsområdet inom utomhuspedagogik är väldigt minimalt (Välimäki, 2014). I viss mån diskuteras finländska forskningsresultat, men majoriteten av den tidigare forskning som presenteras är utländsk.

### 2.5.1 Elevers uppfattningar om utomhuspedagogik

Det är generellt inte så vanligt att forskning är vinklad ur elevers syn på utomhuspedagogik (Fägerstam, 2012b), i synnerhet finländsk forskning kring elevers syn på naturskola som lärmiljö (Sjöblom & Svens, 2018). De forskningresultat som finns antyder dock att eleverna är positiva till att ha undervisning utanför klassrummet,

speciellt utomhus (Fägerstam & Blom, 2012; Mygind, Ejbye-Ernst & Bentsen, 2016; Sjöblom & Svens, 2018). Eleverna uppskattar att man arbetar mer praktiskt, man rör på sig mera, undervisningen blir mera konkret och de kan använda alla sinnen (Sjöblom & Svens, 2018). Man bör dock ta i beaktande att många undersökningar inte utförs under en längre tid utan som enskilda projekt, vilket gör att elevernas positiva attityder också kan komma från att det är nytt och spännande att gå ut ur klassrummet (Sjöblom & Svens, 2018; Fägerstam & Blom, 2012).

I studier där man frågat eleverna hur de upplevde uteundervisning svarar en del att det är lättare att koncentrera sig ute i naturen, medan andra upplever att de blir lättare distraherade (Fägerstam, 2012a; Mygind m.fl., 2016; Sjöblom & Svens, 2018). I en dansk undersökning visade det sig att pojarna generellt upplevde att de kunde koncentrera sig och lyssna bättre i uteundervisning jämfört med undervisning i klassrum, medan flickorna i medeltal ansåg att kunde koncentrera sig bättre i klassrummet (Mygind m.fl., 2016). Att flytta undervisningen ut i naturen höjer också motivationen enligt eleverna, dels för att de får vistas i naturen, dels för att det helt enkelt är roligt med något nytt (Sjöblom & Svens, 2018).

Andra studier tyder på att eleverna upplever att deras sociala relationer förbättras i bland annat naturskola (Mygind, 2009; Sjöblom & Svens, 2018) och speciellt när de arbetar regelbundet med utomhuspedagogik integrerat i undervisningen (Mygind, 2009). Eleverna verkar också uppskatta att interaktionen ökar mellan eleverna under lektionerna när undervisningen sker utomhus (Fägerstam & Blom, 2012).

I en studie av Sjöblom och Svens (2018) om elevers syn på naturskola undersökte de bland annat vad eleverna upplever sig själva ha lärt sig i naturskolan. Den största kategorin som kunde urskiljas var kognitivt lärande. Kognitiva färdigheter som eleverna lyfte fram var exempelvis artkännedom och kunskap om naturen. De konstaterade att de antingen lärt sig nya saker eller repeterat kunskap de hade från förut. En del elever ansåg också att de lärde sig hur man ska agera ute i naturen, till exempel att man inte ska skräpa ner och att man ska vara snäll mot djur och insekter. Några elever ansåg sig ha lärt sig främst praktiska färdigheter, som nya lekar eller att tillverka verktyg.

Några elever i Sjöblom och Svens studie (2018) ansåg att det inte går att lära sig vad som helst i uteundervisning i naturen, utan man kan endast lära sig om sådant som man

ser i naturen. Detta tyder på att lärandet ute i naturen enligt eleverna är till stor del situationsbaserat. Liknande resultat kommer fram i undersökningen av Mygind m.fl. (2016) om elevers uppfattning om utomhuspedagogik, där några av eleverna tyckte att det var roligt att ha utelektioner, men att det tog tid från ”riktig” undervisning. De uppfattade inte undervisningen ute som att de lärde sig något. Det är därför viktigt att eleverna reflekterar över det de har lärt sig i naturskolan för att befästa lärandet (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Sjöblom & Svens, 2018).

### *2.5.2 Lärares uppfattningar om utomhuspedagogik*

Studier som undersökt lärares uppfattningar om utomhuspedagogik visar att lärare har relativt delade uppfattningar om lärande och undervisning utomhus. Forskningsresultat har exempelvis visat att utomhuspedagogik kan i praktiken fungera väldigt annorlunda än vad lärare först förväntar sig. I en studie av Fägerstam (2014) med lärare i årskurs 7–9, uttrycker lärare sig uppfatta skolgården som tråkig och olämplig för uteundervisning, men efter att lärarna fick pröva på utomhuspedagogik visade det sig att de i själva verket använde skolgården mer än skogs- eller andra naturområden. Också i Välimäkis (2014) undersökning med två klasslärare visade det sig att de utövade utomhuspedagogik mest på skolans områden eller i närheten av skolan.

Vidare har lärare olika uppfattningar om vad som är det mest väsentliga och utmärkande för utomhuspedagogik. En del lärare anser att den autentiska erfarenheten som utomhuspedagogik kan ge eleverna är väldigt central, och stöder eleverna att skapa en verklighetsanknytning (Szczepanski & Dahlgren, 2011). Andra lärare lyfter fram att utomhuspedagogiken snarare är olika sätt att lära, i och med att utomhusmiljön möjliggör ett sinnesbaserat lärande, som skiljer sig från det textbaserade lärandet i klassrummet. När eleverna använder alla sina sinnen utomhus, upplever lärare att uteundervisningen konkretiseras och lärandet effektiveras (Fägerstam, 2014; Szczepanski, 2013; Szczepanski & Dahlgren, 2011).

En del lärare poängterar vikten av ett kroppsligt lärande, det vill säga att utomhuspedagogik ger eleverna friskt luft, de rör på sig och får motion. De anser också att det kan ha betydelse för minneskapaciteten, dvs. kroppsrörelse kan stöda lärandet. (Szczepanski & Dahlgren, 2011.) I Fägerstams studie (2014), upplevde lärarna att den

gemensamma upplevelsen utomhus gjorde att eleverna kom ihåg bättre vad de hade gjort och det var lätt att reflektera över och repetera det de hade gjort när de fortsatte undervisningen inne i klassrummet.

Studier med lärare visar också att en av de största fördelarna de upplever efter att ha använt sig av uteundervisning är att sociala relationer förbättras (Fägerstam, 2014; Välimäki, 2014). Enligt lärarna förbättras den sociala interaktionen både mellan eleverna och mellan elever och lärare i undervisning utomhus. Lärmiljön i sig inverkar positivt på eleverna och speciellt elever som vanligtvis upplevs som blyga och tysta i klassen kanske vågar delta mer aktivt när undervisningen tar plats utomhus (Fägerstam, 2014). Överlag upplever lärare att elevernas sociala roller förändras, och nya sidor kan komma fram hos eleverna i uteundervisning (Fägerstam, 2014; Välimäki, 2014).

Det har också visat sig att kollaborativt lärande fungerar väldigt bra i undervisning utomhus. Bland annat upplevs miljön ute som mer neutral och avslappnad än miljön i klassrummet, vilket lärare upplever stöda ett sådant lärande. Lärare anser också att det är lättare att hjälpa eleverna utomhus på ett mindre utpekande sätt, i och med att det är lättare att röra sig och de vistas ofta på ett större område än klassrummet. (Fägerstam, 2014.) Det är lätt att inom utomhuspedagogik arbeta mycket i grupper i olika konstellationer, vilket upplevs inte bara förbättra samarbetsförmågan utan även förbättra klassandan (Välimäki, 2014), och eleverna lär känna varandra bättre (Cumming & Nash, 2015). Andra undersökningar har visat att det dessutom är värdefullt för lärarna att se eleverna interagera i en annan miljö utanför klassrummet (Ekvall, 2012; O'Brien, 2009).

Enligt Fägerstam (2014) uttryckte flera lärare innan den utomhuspedagogiska interventionen i undersökningen en oro över att eleverna i årskurs 7–9 skulle tappa intresse för lektionerna eller att motivationen skulle minska hos eleverna när de flyttade undervisningen utomhus. Resultatet blev dock det motsatta, det vill säga att de flesta lärare upplevde att elevernas motivation och intresse ökade, vilket också var resultatet i Välimäkis (2014) studie. En del lärare konstaterade till och med att eleverna verkade mer motiverade i övriga lektioner (Fägerstam, 2014). Lärarna blev själva mer motiverade i sin undervisning, och de flesta ansåg att det är värt att använda sig av

utomhuspedagogik, trots att det upplevdes som tidskrävande (Fägerstam, 2014; Välimäki, 2014).

I Fägerstams studie (2014) hade alla lärare förväntat sig att utomhuspedagogik skulle vara holistisk och inspirera eleverna till lärande även utanför skolans kontext. Denna uppfattning styrks också av teoretisk litteratur (se exempelvis Dahlgren & Szczepanski, 1997). Det var dock endast ett fåtal som nämnde detta som ett resultat efter att de själva provat på uteundervisning. En orsak ansågs vara tidsbrist och ett icke-flexibelt schema (Fägerstam, 2014). I motsats till detta resultat visar däremot Szczepanskis studie (2013) att lärare upplever det som lättare att disponera tidsanvändningen i uteundervisning, vilket gav lektionerna en känsla av mer frihet och flexibilitet.

En vanlig syn på uteundervisning är att det fungerar som ett komplement till undervisningen inomhus, dvs. att det eleverna gör och lär sig utomhus repeterar eller bekräftar något de har talat om redan inomhus (Fägerstam, 2014). Det är sällan som lärare anser att undervisningen utomhus helt ersätter den inomhus, men däremot kan praktiska erfarenheter utomhus ge ökad förståelse för teorin som man lyfter upp i klassrummet. Undervisningen utomhus kan alltså fungera i växelverkan med undervisningen inomhus. (Szczepanski, 2013; Szczepanski & Dahlgren, 2011.) Man kan till exempel på ett tydligt och enkelt sätt exemplifiera naturfenomen och andra naturvetenskapliga processer när undervisningen tar plats utomhus (Szczepanski, 2013).

I en interventionsstudie som genomfördes med lärare i förskola till årskurs 6, intervjuades lärarna före och efter ett utbildningstillfälle i utomhuspedagogik. De flesta lärare innan interventionen ansåg att utomhuspedagogik är i princip detsamma som att ha undervisning inomhus, med den enda skillnaden att undervisningen tar plats utomhus, alternativt att utomhuspedagogik innebar endast friluftaktiviteter som inte gick att koppla till lärande. Ett år efter att de deltog i utbildningstillfället var dock alla överens om att det inte går att likställa utomhuspedagogik med undervisning inomhus, utan de konstaterade att det finns en särart hos utomhuspedagogiken som man går miste om i traditionell undervisning i klassrum. (Szczepanski, Malmer, Nelson, & Dahlgren, 2006).

### 2.5.3 Fördelar med utomhuspedagogik och naturskola

En av de största skillnaderna mellan undervisning utomhus och traditionell klasrumsbaserad undervisning är att aktiviteterna ofta kräver mer aktivitet och rörelse från elevernas sida (Fägerstam & Blom, 2012; Sjöblom & Svens, 2018). En dansk undersökning mätte elevernas fysiska aktivitet i en skola där de hade uteundervisning en dag i veckan, och traditionella skoldagar de övriga dagarna. Resultaten visade, föga förvånande, att elevernas aktivitetsnivå under uteskoldagen var mycket högre än under övriga dagar. Aktivitetsnivån var ungefär lika hög som dagar där de hade två timmar gymnastik. (Mygind, 2007.) Ökad aktivitet är speciellt viktigt för barn som annars är väldigt stillasittande i skolan eller på fritiden. Genom att använda naturmaterial och låta eleverna själva skapa material, istället för att ta med färdigt material från skolan, kan man stöda eleverna till att utveckla motoriska färdigheter. (O'Brien & Murray, 2007.)

Naturvistelse har också visats ha en lugnande effekt på barn med uppmärksamhetsstörningar, som till exempel ADHD (Ekvall, 2012; Mårtensson, Jensen, Söderström, & Öhman, 2011). Vidare är utomhuspedagogik värdefullt för personer med funktionsnedsättningar av olika slag på flera sätt, bland annat för att eleverna använder alla sinnen när man arbetar med utomhuspedagogik som arbetssätt. Den fria och öppna miljön kan också innebära att elever med funktionsnedsättningar slappnar av mera i och med att det finns färre restriktioner utomhus. (Brodin, 2009.) En studie med barn med specialbehov som deltog i utomhuspedagogiska aktiviteter under fyra dagar, visar på flera positiva effekter av utomhusvistelse. Stress och ångest hos de deltagande minskade betydligt, och samhörigheten i gruppen ökade. (Farnham & Mutrie, 1997.) I och med att utomhuspedagogik uppmuntrar till en ökad fysisk aktivitet och kan skapa samhörighet mellan eleverna, förebygger det att elever med funktionsnedsättningar blir exkluderade och känner sig utanför (Brodin, 2009; Farnham & Mutrie, 1997).

Undervisning utomhus kan dessutom öka interaktionen mellan eleverna (Fägerstam, & Blom, 2012). Att vistas utomhus i undervisningen gör det möjligt för eleverna att skapa sociala relationer till varandra på ett annat sätt än när de i skolan endast visas i klassrum (Streelasky, 2018). Undersökningar med naturskolor har också visat att arbetssättet stöder eleverna till att utveckla sina sociala förmågor, exempelvis genom

att de blir medvetna om hur man ska bete sig mot andra och de är tvungna att samarbeta för att slutföra en uppgift (O'Brien, 2009).

Studier har också visat att elevernas motivation ökar endast av att få vistas och lära sig ute i naturen. Speciellt för elever som inte normalt spenderar tid ute i naturen, kan motivationen och intresset öka. (O'Brien, 2009.) Även koncentrationen hos eleverna förbättras överlag när barn får vistas i naturen och grönområden (Ekvall, 2012; O'Brien, 2009). En del forskning tyder också på att naturkontakt kan minska stress hos barn. (Ekvall, 2012). Naturskola kan dessutom leda till att andra i elevernas närhet, till exempel föräldrar och syskon, inspireras till att röra sig ute i naturen mer (O'Brien & Murray, 2007). Enligt en australiensk fallstudie med elever i åldern 10–12 år, skapade eleverna en personlig relation till naturen, en plats- och naturkänsla, när de deltog i regelbundna sessioner ute i naturen (Cumming & Nash, 2015). Detta kan vidare bidra till att de blir mer benägna att skydda den, vilket gagnar en hållbar utveckling (Ekvall, 2012). Utomhuspedagogik kan alltså öka elevers miljömedvetenhet och förbättra deras attityder till hållbar utveckling, i och med att elevernas naturkänsla ökar (Fägerstam, 2012a).

I en studie av Fägerstam och Blom (2012) med elever i biologi på högstadienivå, kom eleverna bättre ihåg vad de hade gjort i uteundervisningen än i vanlig klassrumsbaserad undervisning, när de senare redogjorde för lektionerna. Dessutom kunde eleverna som deltagit i uteundervisning använda mer ämnesrelaterade begrepp och uttryck i diskussion. Däremot kunde man i studien inte se någon skillnad i den faktiska kunskapen hos elever som deltagit i uteundervisning jämfört med klassrumsundervisning.

#### *2.5.4 Utomhuspedagogikens begränsningar*

Det är inte helt problemfritt att flytta undervisningen utomhus, utan det finns en del utmaningar och faktorer som begränsar möjligheterna till utomhuspedagogik. En begränsning med att hålla undervisning utomhus är att undervisningen upplevs lättare bli oorganiserad och brista i disciplin innan eleverna vänjer sig vid metoden, visar en studie av Fägerstam (2014). I studien prövade lärare i årskurs 7–9 att använda sig av utomhuspedagogik i sin egen undervisning. För att uteundervisning ska vara så fördelaktig som möjligt, speciellt med mer krävande klasser, upplevde lärarna att de



var tvungna att sätta mer tid på metoden, dvs. det räckte inte att hålla endast enstaka lektioner utomhus. I och med att vissa mer utmanande klasser kräver ofta väldigt strukturerade lektioner, upplevdes oregelbundna inslag i undervisningen, exempelvis undervisning utanför klassrummet, som störande element och lektionerna blev mer kaotiska. Lärarna upplevde dock att koncentrationen och disciplinen förbättrades med tiden efter att uteundervisningen blivit ett vanligt inslag i skolvardagen. De upplevde att det ändå var värt att ta med utomhuspedagogik i undervisningen eftersom eleverna blev så inspirerade och intresserade.

En annan begränsande faktor är oro för elevernas säkerhet. En studie i Australien visar att många elever inte har en personlig relation till naturen och känner sig osäkra och rent av rädda för att vistas ute i naturen, på grund av att det finns en hel del farliga och giftiga djur där (Fägerstam, 2012a). Även lärare kan känna sig osäkra att vistas utomhus med eleverna. Speciellt lärare som är ovana att undervisa utomhus uttrycker en nervositet och en osäkerhet över att använda sig av utomhuspedagogik (Fägerstam, 2012a; O'Brien & Murray, 2007). Dillon m.fl. (2006) konstaterar också att rädsla för naturkatastrofer, hot från andra människor eller för att tappa bort sig kan påverka elevers vilja att vistas ute.

En av de största begränsningarna för lärare att använda sig av utomhuspedagogik är att det upplevs som tidskrävande (Fägerstam, 2014; Dillon m.fl., 2006), speciellt att ordna längre resor som studiebesök och liknande (Fägerstam, 2014). Det är mycket som lärare ska hinna gå igenom och undervisa eleverna under ett läsår, vilket gör att utomhuspedagogik känns jobbigare att implementera eftersom det är tidskrävande (Fägerstam, 2012a). Logistiska problem kan också uppstå med transport och dylikt om man ska flytta eleverna längre bort från skolan (O'Brien & Murray, 2007). Där kommer dessutom resursfrågan emot, det vill säga tillgång till eller brist på resurser kan begränsa möjligheterna att utöva utomhuspedagogik (Dillon m.fl., 2006; Välimäki, 2014). Av dessa orsaker är det lättare att utöva utomhuspedagogik i närområden kring skolan, då det inte är lika tidskrävande som att organisera längre studiebesök och kräver heller inte extra resurser (Fägerstam, 2014).

Trots att den friska luften ute i naturen kan inverka positivt på elevers lärande, kan vädret samtidigt begränsa lärandet, till exempel om det är för kallt eller blåsigt, eller om det regnar och eleverna inte har rätt kläder på sig (Fägerstam & Blom, 2012;

Sjöblom & Svens, 2018). Speciellt i naturskola kan vädret ställa till problem eftersom man ofta är helt ute i skogen utan möjlighet att ta sig in under skydd eller in i värme.

## 3 Andraspråkslärande

I kapitel 3 definieras andraspråkslärande och vad som kännetecknar det ur olika teoretiska perspektiv. Vidare lyfts olika aspekter av andraspråkslärande i klassrummet fram. Kapitlet avslutas med att tidigare forskning som gjorts kring språklärande utomhus presenteras.

### 3.1 Definition av språkbegrepp

När man talar om språklärande använder man i litteraturen ofta olika begrepp för att beskriva vilken typ av språklärande man talar om. I och med att vi i Finland har två officiella språk, talar man om svenska/finska som andra inhemska språk (Utbildningsstyrelsen, 2014). Denna avhandling fokuserar på svenskundervisning för finskspråkiga elever, alltså svenska som andra inhemska språk. Situationen i Finland med två officiella språk är dock relativt ovanlig, och i litteratur talar man sällan om ett språk som det andra inhemska språket. I stället används begreppet *andraspråk*, vilket syftar till det språk som en individ lär sig efter att ha lärt sig sitt modersmål (Allärs, u.å.). Synonymt till modersmålet hos en individ används också ibland begreppet *förstaspråk* (Abrahamsson, 2009).

Begreppet andraspråk kan jämföras med *främmande språk*. Skillnaden är att man lär sig ett andraspråk i en miljö där det används vardagligt, till exempel immigranter som lär sig det nya landets förstaspråk. Ett främmande språk lär man sig i en miljö där det inte används naturligt i omgivningen, till exempel en finsk elev som lär sig tyska. (Abrahamsson, 2009.) Här är det värt att notera att svenska i Finland för finskspråkiga elever enligt ovan nämnda definitioner antingen liknar mer ett andraspråk eller ett främmande språk, beroende på i hur stor utsträckning den finskspråkiga eleven kommer i kontakt med svenska i vardagen. I andraspråksundervisning talar man ofta om *målspråk*, det vill säga det språk som eleverna ska lära sig. Det språk som man talar medan man lär sig kallas dessutom för *interimspråk*, eftersom språket hos en inlärare är oftast mycket mer simpelt än hos en person som har målspråket som modersmål. (Abrahamsson, 2009).

I språkliga sammanhang kan begreppen *inflöde* och *utflöde* ofta dyka upp. Inflöde syftar till det av målspråket som en inlärare hör och läser. Utflödet är tvärtom allt som individen producerar själv på målspråket. Dessa begrepp är särskilt relevanta inom en kognitiv syn på språklärande, vilket diskuteras mer i 3.2.1. (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015.)

Andra centrala begrepp inom språk teori är *tillägnande* (engelska: acquisition) och *inläring* (engelska: learning). Båda processerna leder till att man lär sig ett språk, men det går till på olika sätt. Tillägnande sker naturligt och omedvetet genom inflöde och interaktion med personer som talar målspråket som modersmål. (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015.) Tillägnande av ett språk leder till *implicit kunskap*, dvs. att tala ett språk utan att anstränga sig. Inläring däremot sker medvetet, och leder till *explicit kunskap*, där man måste tänka efter när man talar för att kunna formulera sig. (Abrahamsson, 2009.) Både tillägnande och inläring kan ske informellt, dvs. i vardagliga och autentiska sammanhang, och formellt, dvs. i undervisningen (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015).

Eftersom syftet i denna avhandling inkluderar delvis interaktion mellan eleverna och lärare, är det nödvändigt att redogöra för vad som menas med begreppet. *Interaktion* är en form av samspel mellan individer eller grupper, där båda parter påverkas (Nationalencyklopedin, u.å.). En synonym till interaktion är växelverkan (Allärs, u.å.). Interaktion mellan människor sker bland annat när man kommunicerar med varandra, antingen genom att föra verbala dialoger, eller icke-verbalt genom exempelvis kroppsspråk (Nationalencyklopedin, u.å.).

### 3.2 Vad är andraspråkslärande?

För att förstå hur man lär sig ett nytt språk behöver man ta i beaktande både kognitiva och sociala aspekter. Den traditionella synen på språklärande har ofta utgått ifrån kognitiva teorier och modeller, men detta anses idag vara en relativt begränsad syn på språklärande. För att få med alla aspekter av språklärande bör man också ta sociala aspekter i beaktande. Det finns dock fortfarande flera olika teorier och modeller över andraspråkslärande. (Ellis, 2015.)

### 3.2.1 Kognitiva aspekter i andraspråkslärande

I kognitiva modeller för andraspråksinläring vill man undersöka de processer som sker när en individ kommer i kontakt med målspråket, det vill säga hur inflödet omvandlas till utflöde. Den kognitiva språkinläringsteorin är dock ett utspjutt forskningsområde, med flera olika perspektiv och det finns därför en hel del olika kognitivt baserade språkinläringsteorier. (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015.) En av de tidigaste kognitiva språkteorierna, *interimspråksteorin* (se 3.1 för definition av interimspråk), lyfter fram fem centrala kognitiva processer som styr och karaktäriserar lärandet av ett andraspråk. Den första processen tar i beaktande att inlärares eget modersmål påverkar andraspråket, genom att element, former och strukturer som finns i modersmålet överförs direkt till och används i andraspråket. Den andra processen beaktar hur undervisningen påverkar andraspråket. Ifall det förekommer en överanvändning av vissa former och strukturer i klassrummet, kanske inlärares använder dem onödigt mycket i sitt eget tal också. (Abrahamsson, 2009.)

De tredje och fjärde processerna handlar om strategier för inläring och kommunikation. Dels finns det medvetna och omedvetna inlärningsstrategier, till exempel att upprepa nya ord för sig själv eller förenkla språket när man använder det, dels kommunikationsstrategier som man använder i kommunikativa situationer för att hålla konversationer i liv, det vill säga istället för att tala korrekt men långsamt förenklar man språket så att samtalet flyter på bättre. De två processerna påminner alltså om varandra och det är inte helt lätt att urskilja dem. Den sista processen, handlar om övergeneraliseringar av målspråkets grammatiska och semantiska drag. I det svenska språket sker exempelvis generaliseringar när man böjer alla substantiv i plural enligt grammatiska regler, det vill säga *flera husar* istället för *flera hus*. (Abrahamsson, 2009.)

Utöver dessa fem processer finns det inom interimspråksteorin även andra processer som sägs påverka andraspråksinläringen, till exempel stavningsuttal då ord uttalas exakt som de skrivs, eller kognatuttal då ord uttalas enligt hur de uttalas på förstaspråket. (Abrahamsson, 2009.) Förstaspråket hos en individ kan dessutom påverka lärandet på flera andra sätt, förutom uttal. De flesta aspekter inom språk kan påverkas av inlärares förstaspråk i varierande grad, till exempel grammatik eller vokabulär. En individ som lär sig ett tredje språk, kan dessutom påverkas av båda

språken som hen kan från tidigare. Påverkan på ett språk av ett annat kallas på engelska för *language transfer* (ung. språköverföring). (Ellis, 2015.)

En annan kognitivt baserad andraspråksteori är *processbarhetsteorin*, som utgår ifrån och fokuserar på specifikt utvecklingen av implicit kunskap i ett andraspråk (Ellis, 2015). Teorin utår ifrån fem olika procedurer, som bygger på eller avlöser varandra, det vill säga för att kunna ta till sig följande procedur bör man behärska den föregående. Man antar att vad en inlärare kan lära sig och ta till sig är begränsat till vilken nivå inläraren är på. (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015.)

Den första nivån i processbarhetsteorin är en nybörjarnivå, där man ännu inte hunnit lära sig grammatik utan endast ord. Det är sällan som inlärare i denna fas klarar av att kommunicera, utan man snarare lyssnar på andra och upprepar vad andra säger. Följande fas, kategoriprocedur, karaktäriseras av man börjar lära sig fler ord, och kan i viss mån böja ord, exempelvis bilda plural eller ändra tempus. I den tredje fasen, frasproceduren, börjar man så småningom kunna kombinera ord till kortare fraser, exempelvis adjektiv tillsammans med substantiv. Att kombinera fraser tillsammans för att bilda hela meningar klarar man dock av först i den fjärde nivån, satsproceduren. I den femte processningsnivån, bisatsproceduren, klarar man slutligen av att bilda sammanhängande meningar, med både huvud- och bisats. (Abrahamsson, 2009.)

Processbarhetsteorin är en av de kognitiva teorier som har fått mest empiriskt stöd (Abrahamsson, 2009). Den anses fungera så bra eftersom den både förklarar hur tillägnandet av ett andraspråk går till och ger möjlighet att förutspå utvecklingen av ett andraspråk (Ellis, 2015). Teorin kritiseras dock bland annat för att den endast utgår ifrån det tal som inläraren producerar, det vill säga den tar inte i beaktande ifall och på vilket sätt inre processer hos en inlärare kan påverka tillägnandet av ett andraspråk (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015).

### 3.2.2 Sociala aspekter i andraspråklärande

De kognitiva språkteorierna kritiseras kraftigt i den moderna andraspråksforskningen, för att de inte beaktar sociala aspekter i andraspråklärande. De kognitivt baserade teorierna gör ingen skillnad på de som lär sig ett andraspråk, det vill säga alla har samma utgångspunkt att de är icke infödda (eng. non-native). På samma sätt ser man

inte heller skillnad på de som talar det andra språket som modersmål, utan de antas ha samma roll i interaktionen, medan i verkligheten uppstår väldigt olika situationer och interaktion beroende på vem som talar med vem. En andraspråkslärare kan dessutom från början vara flerspråkig, vilket inte heller beaktas av kognitiva teorier. (Ellis, 2015.)

**Kognitivt lärande med sociala influenser.** Man kan beakta sociala faktorer i språklärande på två sätt. Man kan beakta och undersöka sociala faktorer som kan påverka lärandet, men utgå ifrån att det i grunden är kognitiva aspekter som styr, eller så utgår man ifrån att andraspråkslärare i första hand är en social aktivitet, som inkluderar kognitiva processer (Ellis, 2015). Till det första synsättet hör exempelvis Schumanns *ackulturationsmodell*, som liknade som interimsspråksteorin tar fasta på och försöker förklara varför inlärare stannar på olika nivåer i sitt interimsspråk och varför många aldrig utvecklar sitt andraspråk till modersmålsnivå (Abrahamsson, 2009). Här bör påpekas att modellen förklarar det naturliga tillägnet av ett språk, till exempel hur immigranter lär sig det nya landets språk, inte lärande som sker i klassrum (Ellis, 2015).

Det som enligt modellen är avgörande för hur bra en inlärare tillägnar sig andraspråket, är graden av ackulturation, dvs. hur stor distansen är mellan inlärare och målspråkskulturen, både socialt och psykologiskt. Det finns många faktorer som ökar eller minskar distansen mellan andraspråksinlärare och förstaspråkstalare. Centralt är att i de fall där inlärare känner sig välkomna, integreras, har en bra attityd och är motiverade till att lära sig, gynnas andraspråksinläringen. Språkinläringen hämmas ifall det finns stora sociala skillnader mellan inlärare och förstaspråkstalare, och inlärare känner sig omotiverade till att lära sig. (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015.) Ackulturationsmodellen kritiserar bland annat för att inte beakta att inläraren själv medvetet kan påverka sitt eget lärande, utan inlärarens tillägnande av språket påverkas endast av de sociala faktorerna. Det är dessutom väldigt svårt att undersöka denna modell eftersom det är svårt att fastställa orsaker till sociala eller psykologiska distanser, eller ens mäta de sociala och psykologiska faktorerna. (Ellis, 2015.)

**Socialt lärande med kognitiva influenser.** Det finns flera forskningsområden som istället utgår ifrån att språklärande huvudsakligen är en social aktivitet, men kan inkludera kognitiva processer. Gemensamt för alla teorier är att de antar att lärandet

av ett andraspråk till stor del påverkas av den sociala kontexten som inlärare befinner sig i. Vidare är sociala interaktioner en av de viktigaste aspekterna för utveckling av språket. En av de första kritikerna mot kognitivt baserade andraspråksteorier gav upphov till den *sociokulturella teorin*. En centralfigur inom detta forskningsområde är Vygotsky och hans syn på kulturens och sociala faktorer roll i barns kognitiva utveckling. Man utgår ifrån att lärande sker i social interaktion, men kunskapen internaliseras kognitivt av inläraren själv. Forskning inom sociokulturell andraspråksinläring fokuserar på lärandeprocessen och söker förklara hur den går till. (Ellis, 2015.)

Man talar om flera olika fenomen som styr denna utveckling inom den sociokulturella teorin, exempelvis *mediering*. När inläraren lär sig något med hjälp av så kallade redskap – till exempel lära sig nya ord genom att läsa i en ordbok eller genom social interaktion – sker mediering ifall inläraren senare klarar av samma sak utan extern hjälp. Ett av de viktigaste redskapen för mediering anses vara social interaktion. Ett annat centralt fenomen inom den sociokulturella teorin är Vygotskys *proximala utvecklingszon*. Han menade att ett barns möjlighet till utveckling är begränsad, men kan utökas med hjälp av andra. Den proximala utvecklingszonen representerar den potentiella utveckling som ett barn kan nå, ifall det får tillräckligt stöd. Ett exempel på detta är korrigerande feedback, det vill säga en lärare hjälper en elev att rätta sig själv, till exempel genom att ställa ledande frågor utan att ge svaret, för att hjälpa eleven att tänka efter. Ytterligare en form av social interaktion som påverkar språklärande är *kollaborativ dialog* (eng. collaborative dialogue), där man genom att tala med varandra får ny kunskap och tillsammans löser problem. Lärande sker också genom att man talar om språk, vilket på engelska kallas för *languaging*. När man talar om språk är det inte resultatet som är målet utan lärande sker medan man talar. (Ellis, 2015.)

### 3.3 Andraspråkslärande i praktiken

Det finns många olika teorier kring andraspråkslärande – endast några diskuteras i 3.2. Oberoende vilken teoretisk utgångspunkt man har, kvarstår det faktum att språkutvecklingen hos eleverna i ett klassrum kan se väldigt olika ut. Själva lärandeprocessens olika faser ser relativt likadan ut för alla, men det finns ofta stora



skillnader i hur fort man lär sig och vilken nivå av språket man slutligen behärskar (Abrahamsson, 2009). I följande avsnitt diskuteras andraspråkslärande ur ett mer praktiskt perspektiv, det vill säga hur det kan ta sig i uttryck i klassrummet, vad som påverkar språklärande och interaktionens betydelse.

### *3.3.1 Faktorer som påverkar lärande och tillägnande av ett språk*

Det finns flera olika psykologiska faktorer som anses påverka språklärande hos en individ, och som är viktiga för en språklärare att ta i beaktande. En hel del forskning har utförts kring dessa faktorer och aspekter, nedan följer endast korta redogörelser för några av dem.

**Motivation.** En aspekt som man har undersökt en hel del i samband med andraspråkslärande är motivation. Kort sagt kan man konstatera att ju mer motiverad en elev är att lära sig ett språk, desto snabbare och bättre går det. Det är dessutom större sannolikhet att en motiverad elev engagerar sig i undervisningen mer än en elev som inte är motiverad. (Ellis, 2015.) Om det finns ett behov eller en vilja att lära sig ett språk, ger det upphov till motivation att lära sig, vilket diskuteras bland annat i Schumanns ackulturationsmodell (Abrahamsson, 2009; se också 3.2.2).

Man kan dela in motivation i två olika former, beroende på vad som är målet med att lära sig språket: integrativ och instrumentell motivation. Integrativ motivation talar man om när den som lär sig målspråket är intresserad av målspråket ur ett kulturellt perspektiv, det vill säga målet är att kunna ta del av eller integreras i målspråkskulturen, och att kommunicera med människorna som talar målspråket. När själva målspråkskulturen inte är av direkt intresse för den som lär sig språket, talar man istället om instrumentell motivation. I det fallet är det andra faktorer som styr motivationen, till exempel att färdigheter i språket ger bättre förutsättningar att få ett visst jobb. (Abrahamsson, 2009.) Generellt anser man att den integrativa motivationen på lång sikt är mer effektiv i och med att individer med en integrativ motivation fortsätter med större sannolikhet att lära sig målspråket än individer med endast instrumentell motivation. När målet har uppnåtts hos individer med instrumentell motivation kan det leda till att intresset för språket avtar och behovet av att fortsätta studera språket försvinner och därmed också motivationen (Ellis, 2015).

**Attityder.** En annan aspekt som man bör beakta när man ska undervisa språk, och som kan kopplas till och hör ihop med motivation, är elevernas attityd gentemot målspråket och språk överlag. Exempelvis enligt Spolskys (1989) modell för andraspråklärande uppstår attityder gentemot ett språk i den sociala kontexten som individen befinner sig i. En elevs attityd till ett språk påverkas alltså av dess omgivning, till exempel skola, vänner, familj eller media. Attityden till språket påverkar sedan direkt hur motiverad eleven är att lära sig språket (Spolsky, 1989).

Man har genom tidigare forskning kunnat konstatera att både motivation och attityd påverkar lärandet i ett andraspråk. Det går både snabbare och kan ge bättre resultat. Däremot vet man inte säkert huruvida dessa faktorer påverkar själva lärandeprocessen eller hur man tar till sig inflöde. (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015.)

**Autenticitet.** Vanlig kritik mot undervisning i ett andraspråk är att undervisningen inte är autentisk och att dialoger som förekommer inte är naturliga. Tanken är att klassrumshändelser borde likna mer situationer som kan förekomma i elevernas vardag, det vill säga vara mer autentiska. Problemet som uppstår då är att definiera vad man menar med autenticitet och hur lektionerna borde se ut för att vara autentiska. (van Lier, 1996.)

Enligt van Lier (1996) är det inte materialet som används i klassrummet som gör att undervisningen blir autentisk, utan autenticitet i undervisningen är snarare en process som både läraren och eleverna arbetar med och utvecklar i olika takt. En lektion kan alltså kännas autentisk för en elev medan en annan inte upplever detsamma. Läraren har en viktig roll i och med att lärarens autenticitet kan stöda eleverna att känna att lektionen är autentisk. Till exempel är läraren ofta tvungen att förenkla målspråket när hen talar med eleverna, eftersom de inte nödvändigtvis förstår ifall läraren använder ett för avancerat språk (se 3.3.3). Detta kunde man tänka sig förminska autenticiteten, men man kan argumentera för att lärarspråket i situationen ändå är autentiskt. Eleverna har trots det själva möjlighet att påverka undervisningens autenticitet. Van Lier (1996) menar att en medvetenhet om språket och att eleven vet vad hen förväntas lära sig, samt ett personligt ansvar över sitt eget lärande och motivation till att lära sig, leder till autenticitet i undervisningen.

### 3.3.2 Interaktion i språkundervisningen

Interaktion i undervisningen förekommer i flera olika former, beroende på hur eleverna interagerar med varandra, och hur läraren interagerar med eleverna. Som lärare kan man välja att använda sig av olika metoder i undervisningen för att öka interaktionen. En del av dessa didaktiska metoder och tillvägagångssätt diskuteras i följande stycken.

I traditionella språkanalyser utgår man oftast ifrån ett enspråkigt perspektiv, men verkligheten är att det finns många som talar mer än ett språk flytande. Av denna orsak är det motiverat att också tala om språk med utgångspunkt i ett två- eller flerspråkigt perspektiv. Inom teorin för *korsspråkande* (engelska: *translanguaging*) utgår man ifrån den som talar, istället för de olika språken. Man ser inte enskilda språk som separata enheter, utan som flytande helheter som ser olika ut för varje individ beroende på vilka språk hen talar och i hur stor utsträckning. Tanken är alltså att låta flerspråkiga elever använda sig av alla de språk de kan utan att begränsa dem, och på det viset låta deras flerspråkighet bli en resurs för deras lärande, istället för ett hinder. (Jonsson, 2017.)

Eftersom korsspråkande utgår ifrån ett flerspråkigt perspektiv är det speciellt relevant att tala om det i Finland där vi har två officiella språk och det är vanligt med tvåspråkiga hushåll. Slotte och Ahlholm (2017) diskuterar och förespråkar korsspråkande i undervisningen. De lyfter fram att det kan förebygga lärande inte endast i språk utan även i andra läroämnen. Författarna presenterar en studie i korsspråkande som genomförts under ett tvåspråkigt läger i Finland. Målet var att barnen lär sig olika fenomen och begrepp (exempelvis avdunstning), vilket sker genom korsspråkande, det vill säga ledaren talade två språk, medan eleverna talade antingen finska, svenska eller både och. Korsspråkandet gav upphov till diskussion om språket, samtidigt som barnen lärde sig fenomenen.

För att få variation i undervisningen och göra dialoger mer autentiska, menar forskare att man bör öka interaktionen i klassrummet, speciellt att eleverna själva deltar i samtal (Sigurd & Håkansson, 2007). Vidare har forskning visat att interaktionen elev–elev blir lättare autentiska innehållsmässigt än interaktionen lärare–elev, varför det är motiverat att låta eleverna samarbeta i språkundervisningen. När man låter elever arbeta tillsammans, kan de samtidigt stöda varandra i språklärandet. Man kan till exempel tala om stöttning (engelska: *scaffolding*), där en elev som har ett starkare andraspråk kan hjälpa en elev med svagare andraspråk att utföra en uppgift som skulle

ha varit för svår att genomföra på egen hand. Det kan också vara läraren som har den stöttande rollen, och stöttning kan även ske i grupp. (Abrahamsson, 2009.)

En form av språkpedagogik är CLIL-pedagogiken (Content and Language Integrated Learning, ung. integrerat innehålls- och språklärande). Inom CLIL, som fokuserar på undervisning i främmande språk, är målet att både lärare och elever använder målspråket så mycket som möjligt. Målet är att integrera språkundervisningen med andra läroämnen, det vill säga både innehåll och språk parallellt fungerar som lärandemål. Centralt inom CLIL är att lärandesituationen ska vara så autentisk som möjligt och att elevernas engagemang och aktivitet i undervisningen poängteras. Man talar om ett aktivt lärande, där eleverna samarbetar med varandra, stöttar och uppmuntrar varandra och får möjlighet att påverka sitt eget lärande. (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008.)

### 3.3.3 Lärarens språkanvändning

När vuxna talar med barn ändrar man ofta sitt eget språk, det vill säga ”vi talar långsammare, med ljusare röst och med mer varierad melodi när vi riktar oss till barn” (Abrahamsson, 2009, s. 172), även när man talar barnets modersmål. Också innehållet i språket är ofta förenklat och man talar med kortare meningar. Detta har kritiserats för att inte ge barn tillräcklig möjlighet att lära sig språket ordentligt, när man förenklar språket på det viset. Man har dock konstaterat att det till och med kan underlätta och stöda barns språklärande att förenkla sitt språk till viss del, förutsatt att man använder korrekt grammatik och en välformad struktur. (Abrahamsson, 2009.)

En liknande tendens har man observerat hos personer med ett visst modersmål som talar med någon som lär sig det språket som ett andraspråk. Typiska förenklingar man gör exempelvis i svenska språket är att man undviker att förkorta språkliga begrepp och använda talspråk eller dialekt, och istället talar tydligt, långsamt och korrekt. (Abrahamsson, 2009.) Man talar dessutom ofta i kortare meningar och använder ett begränsat ordförråd (Sigurd & Håkansson, 2007). Denna typ av tal kan liknas vid hur läraren talar till elever i andraspråksundervisning, det vill säga *lärarspråk*. Det typiska är ett mycket förenklat språk, men med korrekt grammatik (Abrahamsson, 2009). Lärare använder ett mycket förenklat språk med nybörjare, för att gradvis börja

använda ett mera avancerat språk enligt hur eleverna utvecklas och blir bättre (Sigurd & Håkansson, 2007).

Dialoger som förekommer mellan lärare och elev skiljer sig dock en aning från dialoger och samtal som förekommer i naturliga situationer. Man talar till exempel om IRU-strukturen (initiativ, respons, uppföljning), som beskriver hur en typisk interaktion mellan lärare och elev i andraspråksundervisning kan se ut. Läraren tar då initiativ (till exempel ställer en fråga), eleven ger respons (svarar på frågan) och läraren följer upp det (bekräftar ifall det var rätt, rättar om det var fel). Utmaningen med den här typen av interaktion är att behålla kommunikationen innehållsmässigt naturlig, och eleven får sällan vara i initiativ-roll och ställa frågor utan är begränsad till responsrollen. (Abrahamsson, 2009.)

Det ultimata med språkundervisning är att man talar målspråket så mycket som möjligt (exempelvis CLIL-metoden, se Bergroth, 2015). I praktiken kan det vara problematiskt att använda målspråket till hundra procent, speciellt ifall det handlar om ett främmande språk och eleverna precis har börjat lära sig språket. Frågan är alltså till hur stor del läraren kan tala målspråket inom andraspråksundervisning, jämfört med hur mycket läraren behöver tala skolspråket. I en ungersk studie konstaterade forskarna att läraren i engelskundervisning använder skolspråket, det vill säga ungerska, oftare än målspråket engelska, speciellt i de lägre årskurserna där eleverna precis har börjat läsa det främmande språket. Det kan finnas flera orsaker till att lärare inte använder målspråket i undervisningen, till exempel disciplinära problem i klassen. Att som lärare konsekvent använda målspråket upplevdes av lärarna dessutom väldigt tidskrävande jämfört med att direkt förklara på skolspråket. Tidspressen att hinna med allt stoff inom en viss tid ledde till att lärare ibland till exempel förklarade något på skolspråket istället för på målspråket. (Nagy & Robertson, 2009.)

Samma ungerska studie jämförde lärares använda språk i undervisningen i lägre årskurser med högre årskurser. Inte helt oväntat använde lärare i de högre årskurserna målspråket betydligt mer än lärare i de lägre årskurserna, eftersom elevernas kunskap i målspråket var större. För att öka användningen av målspråket i de lägre årskurserna kan läraren använda sådana fraser och meningar som är förutsägbara och lätta att förstå. Bland de lättaste delarna i en lektion att hålla på målspråket är de delar som är rutinmässiga och som eleverna vet vad som menas trots att det är det främmande

språket som talas, till exempel lektionens inledning och avslutning med hälsningsfraser och dylikt. Exempelvis användes målspråket av både lärare och elever mest i början av lektionen, där de bland annat hälsade på varandra. Detta var möjligt eftersom det var en inövad rutin som de gjorde varje lektion och eleverna visste redan när lektionen började vad de skulle säga. I andra delar av lektionen använde lärarna olika mycket målspråket respektive modersmålet, beroende på hurdan aktivitet det handlade om och vad målet med aktiviteten var. Aktiviteter som krävde mer instruktioner tenderade lärarna att förklara på ungerska för att vara säkra på att eleverna förstod. Andra aktiviteter där förståelse av engelska var målet talade läraren endast engelska. (Nagy & Robertson, 2009.)

Nagy och Robertson (2009) diskuterar flera möjliga faktorer som kan påverka vilket språk läraren talar i andraspråksundervisning. En tidigare nämnd faktor är tidsbristen, det vill säga att eleverna förväntas prestera i språkprov en viss takt, eller att läraren förväntas hinna gå igenom en viss mängd stoff inom en specifik tid. Läraren kan då välja att tala skolspråket eftersom det till exempel går snabbare att förklara så att eleverna förstår. Även lärarens personliga kunskap i målspråket kan påverka hur mycket hen talar målspråket i sin undervisning. I de lektioner som studien baserar sig på hade eleverna sällan möjlighet att välja vilket språk de talade, det vill säga det var oftast enligt lärarens instruktioner som de talade målspråket, bland annat i början och slutet av lektionerna, i övriga fall talade de oftare skolspråket. Också typen av aktivitet styr vilket språk som läraren och eleverna använder. Eleverna använder exempelvis målspråket mycket i övningar med frågor som kräver endast korta svar, medan övningar som innehåller mycket text på målspråket kan göra att läraren känner sig tvungen att använda elevernas modersmål för att de ska hänga med. I studien konstaterade forskarna att det som främst styrde lärarens val av vilket språk hen talade var aktiviteten, lärarens kontroll över situationen och vilken nivå läraren upplevde att eleverna var på jämfört med nivån på texterna i olika övningar.

### 3.4 Lärande i det andra inhemska språket: ett finländskt perspektiv

Eftersom vi i Finland har två officiella språk, finska och svenska, fungerar språkundervisningen lite annorlunda i den finländska grundutbildningen än i andra länder. Det andra inhemska språket är inte nödvändigtvis helt obekant för eleverna från tidigare, speciellt med tanke på tvåspråkiga elever, vilket leder till att eleverna ofta har en annan utgångspunkt när undervisningen i det andra inhemska språket inleds jämfört med undervisning i andra främmande språk. Det är dessutom inte så stor kulturell skillnad mellan finsktalande och svensktalande finländare, vilket gör att det inte lika lätt uppstår svårigheter i att förstå varandra trots olika språk. (Rusk, 2016.) Det finns därför skilda riktlinjer i Glgu 14 för undervisning i det andra inhemska språket, andraspråk och övriga främmande språk (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Målet med undervisningen i det andra inhemska språket är att eleverna ska klara av att använda språket i vardagen i olika sammanhang, samtidigt som eleverna ska ges verktyg för att skapa egna flerspråkiga och mångkulturella identiteter. Tanken är att undervisningen ska vara mångsidig och varierande, bland annat genom att variera arbetssätt och lärmiljöer. Dessutom ska målspråket användas så ofta som möjligt i undervisningen i det andra inhemska språket. Undervisningen i det andra inhemska språket i Finland kan ske på olika sätt i grundutbildningen. Det vanligaste är att skolor har ett utvalt undervisningsspråk och undervisar det andra inhemska språket som ett separat läroämne. Enligt Glgu 14 ska varje elev i grundutbildningen läsa det andra inhemska språket antingen som en lång lärokurs (med början senast från och med årskurs 3, men ibland även tidigare), medellång lärokurs (med början tidigast från årskurs 3, senast från årskurs 6) eller som modersmålsinriktad lärokurs. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

**Språkbad.** En skola kan välja att använda två språk parallellt i undervisningen. Om de två språken är de båda inhemska språken, kallas det för språkbadsskola, där ett av de inhemska språken är undervisningsspråk och det andra är språkbadsspråk som används i undervisningen i medeltal minst 50 % av tiden (störst andel i de yngre årskurserna, medan allt mindre i äldre årskurser). Idén med språkbadsskolor är att undervisningen sker på både finska och svenska (alternativt samiska). Ett läroämne undervisas för eleverna antingen helt på finska eller helt på svenska och varje lärare

talat endast det ena språket. Målet med språkbadsundervisning är att eleverna stärker sin kulturella identitet och blir bekant med båda inhemska språken. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Det vanligaste inom språkbadsundervisning i Finland är att eleverna är enspråkiga, med endast lite kunskap i språkbadsspråket. Eleverna är inte förbjudna att tala sitt modersmål, men de uppmuntras till att använda språkbadsspråket så ofta som möjligt. Detta ställer krav på läraren att planera en undervisning på språkbadsspråket så att eleverna förstår allt innehåll och också blir motiverade att själva försöka tala språket. Målet är att eleverna blir funktionellt tvåspråkiga, det vill säga de kan använda sig av språkbadsspråket i vardagliga situationer. (Bergroth, 2015.)

Läraren talar endast språkbadsspråket, men måste ändå förstå elevernas modersmål. Språkbadsspråket behöver inte vara lärarens modersmål, men hen måste kunna tala språket flytande och naturligt så att det blir autentiskt för eleverna. Forskare förespråkar att läraren använder språkbadsspråket speciellt i rutinmässiga situationer, det vill säga sådana situationer som återkommer ofta, exempelvis genom att inleda varje lektion med en hälsningsfras på språkbadsspråket. Däremot får det inte bli för ensidig och överdrivet upprepad användning av språket, så att situationen inte längre är autentisk och naturlig. (Bergroth, 2015.)

**Språkdusch.** De flesta grundskolor i Finland har endast ett huvudsakligt språk som skolspråk, med separat undervisning i det andra inhemska språket. Innan ordinarie lärokurs i det andra inhemska språket inleds kan man dock ordna så kallade språkduschar, det vill säga kortare inslag av lek och spel med syftet att eleverna bekantar sig med det andra inhemska språket (Utbildningsstyrelsen, 2014). Till skillnad från språkbad som sker i den formella undervisningen, är målet med språkduschar inte att eleverna ska lära sig ett visst innehåll, utan tanken är att de får höra så mycket som möjligt av målspråket, och att de själva får pröva på att tala målspråket (Nikula & Marsh, 1997). Syftet är att ge eleverna positiva upplevelser av att höra och tala språket så att de utvecklar positiva attityder gentemot språket och språklärande överlag (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

Det mest centrala inom språkduschar är alltså kommunikationen, att eleverna lär sig kommunicera på målspråket, snarare än att eleverna talar grammatiskt korrekt. Det sker till exempel genom att leka, spela spel och sjunga sånger. Tanken är att läraren



talat endast målspråket och uppmuntrar eleverna till detsamma, men i och med att eleverna deltar i språkduschar innan de har börjat läsa språket i den formella undervisningen är deras språkkunskaper oftast begränsad, vilket kan påverka lärarens språkanvändning. (Nikula & Marsh, 1997.) För en ökad förståelse kan läraren använda sig av visuella hjälpmedel, kroppsspråk och liknande, istället för att direkt byta språk eller översätta sig själv (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

### 3.5 Språklärande utomhus

Det finns väldigt lite tidigare forskning kring språklärande utomhus. Fellner (2007) är en av de få som diskuterar detta ämne, genom så kallad *outdoor language learning*, OLL (ung. språklärande utomhus; härefter OLL). Han menar att OLL kan stöda och öka lärandet i ett språk, både andraspråk och främmande språk. OLL liknar annan utomhuspedagogik i det avseendet att lärandet sker utanför det traditionella klassrummet, ofta utomhus, och befästs efteråt med handledd reflektion och diskussion (jfr Dahlgren & Szczepanski, 1997). OLL är en kombination av flera olika pedagogiska idéer. Dessutom resulterar det i ett mångsidigt lärande, det vill säga det är inte bara språkligt utvecklande utan även fysiskt och emotionellt. De metodologier som tillsammans bildar OLL är utomhuspedagogik, uppgiftsbaserat lärande, erfarenhetsbaserat språklärande, och total physical response. Nedan följer en kort redogörelse för dessa metodologier, med undantag av utomhuspedagogik, som redan har diskuterats närmare i kapitel 2. (Fellner, 2007.)

*Erfarenhetsbaserat språklärande* är en elevcentrerad metod, där eleverna kommunicerar så mycket som möjligt snarare än att allt ska vara grammatiskt korrekt. De lär sig alltså att använda språket i praktiken. Typiska uppgifter fokuserar på att eleverna själva måste använda språket för att klara av dem. Av den anledningen arbetar de oftast i par eller mindre grupper för att kommunikationen mellan eleverna ska öka. *Uppgiftsbaserat lärande* utgår ifrån erfarenhetsbaserat språklärande med ytterligare fokus på kommunikation, det vill säga uppgifterna går endast att lösa genom att eleverna kommunicerar. Tanken är att istället för att inleda med att lära sig språkets struktur börjar man med att lära sig kommunicera och lär sig språkets struktur och system med tiden. *Total physical response* (ung. fysisk respons) utgår ifrån att

förståelsen av ett språk kommer innan man lär sig att själv använda det. Denna metod inleds med att eleverna kopplar språket med fysiska handlingar, det vill säga eleverna lär sig vad en befallning betyder genom att de gör rätt och befallningen får en betydelse. Metoden används dock sällan som primär inläring, snarare som komplement till eller kombinerat med andra metoder. (Fellner, 2007.)

Som det tidigare har konstaterats är utomhuspedagogik inte längre ett nytt fenomen som arbetssätt utan det finns många former av utomhuspedagogik och en hel del forskning inom området. Däremot är uppgiftsbaserat lärande i språkundervisning utanför klassrummet ännu en rätt så ovanlig form av språkundervisning. Den stora skillnaden mellan traditionell språkundervisning och OLL är att man inom OLL kan göra lärandet verkligt på ett helt annat sätt än i klassrumsbaserad undervisning. (Fellner, 2007.)

Fellner (2007) listar upp flera fördelar med den här typen av undervisning. För det första ökar motivationen hos eleverna, vilket i sin tur leder till ökat lärande. Vidare kan det kännas mer autentiskt att flytta språkundervisningen utanför klassrummet, beroende på vad man utför för uppgifter, vilket också ökar elevernas motivation. När eleverna trivs med undervisningen utomhus förbättras även deras attityder till både språkundervisningen och själva språket, vilket också gynnar lärandet. Vidare kan även själva lärmiljön spela en stor roll i elevernas lärande, bland annat för att eleverna kan använda alla sinnen i undervisningen, och en utökning av lärmiljö möjliggör större variation av arbetssätt. Liksom övrig utomhuspedagogik kan vara helhetsskapande och ämnesintegrerande, kan även OLL fungera på samma sätt. (Fellner, 2007.)

Mueller (2009) lyfter fram några utgångspunkter som man som lärare bör fundera på innan man börjar undervisa språk utomhus, som kan hjälpa läraren motivera språkundervisning utomhus. För det första måste läraren kunna motivera *varför* man ska flytta undervisningen utomhus, bland annat kunna redogöra för vilka fördelar det finns, och varför det kan vara bättre än traditionell undervisning. Vidare bör läraren veta på vilket sätt undervisning utomhus borde organiseras för att maximera lärandet, det vill säga *hur* man undervisar utomhus. I samband med det är det viktigt att känna till vad som händer om uppgifterna är för svåra respektive för lätta. Målet är att planera sådana uppgifter som ger eleverna möjlighet att uppnå så kallat *flow* (ung. flyt/flöde).

För svåra uppgifter leder till ångest, medan för lätta uppgifter leder till att eleverna blir uttråkade.

Det finns mycket lite forskning kring specifikt att undervisa språk utomhus, det vill säga OLL-metoden (Fellner, 2007). I en studie om lärares upplevelser av utomhuspedagogik i årskurs 7–9, visade det sig dock att uteundervisning ökade kommunikationen mellan eleverna. Speciellt upplevde lärare i andra- och tredjespråksundervisning att eleverna vågade tala mer på målspråket. En av orsakerna upplevdes vara att det ökade fysiska utrymmet gjorde att inte alla i klassen kunde höra när eleverna talade, vilket gjorde att eleverna vågade tala det främmande språket mer och den muntliga kommunikationen på målspråket ökade. På samma sätt upplevde lärarna att det även blev lättare för dem att kommunicera med eleverna vilket senare underlättade bedömning och utvärdering. (Fägerstam, 2014.)

## 4 Forskningsfrågor, metoder och genomförande

I detta kapitel presenteras de forskningsansatser och metoder som präglar undersökningen. Första delen av kapitlet fokuserar på de teoretiska ramarna för denna avhandling, det vill säga vilken forskningsansats och forskningsmetod som präglar arbetet. Vidare beskrivs själva undersökningen, vilka datainsamlingsmetoder som har använts och hur det insamlade materialet har bearbetats och analyserats. Forskningsprocessen i detta arbete är lite annorlunda än normalt i den bemärkelsen att inga forskningsfrågor preciserades innan datainsamlingen genomfördes, utan de klarnade först efteråt. Av den orsaken presenteras forskningsfrågorna först i samband med dataanalysen. Kapitlet avslutas med att studiens validitet och reliabilitet, samt etiska aspekter lyfts fram.

### 4.1 Val av forskningsansats

Det finns olika typer av vetenskapliga teorier och teoretiska perspektiv. Valet av inriktning för en studie styr senare hur man samlar in data och hur det analyseras. Målet med hermeneutisk vetenskapsteori är att beskriva människors livsvärld, vilket man gör genom att på olika sätt tolka individers beteenden och deras uppfattningar. Detta skiljer sig mot annan vetenskapsteori, exempelvis positivismen, där man undviker att tolka resultat utan istället bildar teorier av det som går att observera och mäta. Det finns dock väldigt olika perspektiv inom hermeneutisk vetenskapsteori också. Det gemensamma för dessa perspektiv är att man försöker förstå människors beteenden, men tillvägagångssättet, till exempel hur man samlar in och analyserar material, är väldigt olika beroende på vilken forskningsansats man utgår ifrån. (Hartman, 2004.)

Vanliga perspektiv som man kan ta när man genomför hermeneutiska studier är fenomenologi, etnografi eller etnometodologi. Inom fenomenologi studerar man hur människors tidigare erfarenhet och kunskap påverkar hur man tolkar nya fenomen eller erfarenheter. I etnografiska studier observerar man individer som tillhör en viss kultur eller grupp i ett samhälle. Antagandet är att individer påverkas av den kultur eller grupp man tillhör, och undersökningar sker ofta genom observation där forskaren ska

undvika att applicera sin förförståelse på situationen. (Hartman, 2004.) Liknande som etnografen tar man också inom etnometodologin i beaktande att individer tillhör en viss grupp eller kultur, men man fokuserar mer på den vardagliga situationen och det sociala sammanhang som individen befinner sig i (Hartman, 2004; Patel & Davidson, 2011).

En forskare inom etnometodologi studerar exempelvis människors handlingar och försöker förstå hur människor tänker och interagerar med varandra i en kultur genom att ofta själv delta i kulturen eller sammanhanget och bli en del av den omgivande miljön. Liksom i etnografiska studier strävar man sällan till att nå en slutgiltig sanning i etnometodologiska studier eftersom kulturer och samhället ständigt är i förändring. Istället observerar man på vilket sätt människor handlar och tänker i specifika situationer. (Patel & Davidson, 2011.) Studien i denna avhandling har både etnografiska och etnometodologiska drag, eftersom syftet är att studera elever i ett sammanhang, naturskolan, och hur de interagerar socialt med varandra och med läraren (jfr Patel & Davidson, 2011).

Trots att val av forskningsansats kan styra en studie och hjälper forskaren att välja undersökningsmetod och liknande, är vägen aldrig förutbestämd utan forskaren kan fritt välja metod och tillvägagångssätt enligt vad som bäst svarar på forskningsfrågorna (Bell & Waters, 2016). Det är heller inte ovanligt att man inom etnografiska och etnometodologiska studier byter inriktning på forskningen mitt i en studie ifall det är motiverat (Patel & Davidson, 2011).

## 4.2 Undersökningens upplägg och val av forskningsmetod

Eftersom resultaten i denna avhandling baserar sig på endast en klass elever under en utedag kan man säga att upplägget är en fallstudie. I en fallstudie undersöker man en avgränsad grupp människor, en specifik organisation, enskilda individer eller liknande. Fallstudier karaktäriseras av att man försöker samla så mycket information som möjligt för att ge en helhetsbild av det som undersöks. Det är vanligt att man använder sig av flera olika datainsamlingsmetoder för att få en tillräckligt bred bild av det som undersöks. (Patel & Davidson, 2011.) En fallstudie fungerar bra speciellt ifall man är ensam forskare i ett projekt. Kritik som riktar sig mot detta upplägg ifrågasätter

hur man kan dra några slutsatser med endast ett fall som exempel. En fallstudie kan dock också fungera som en pilotstudie som man bygger vidare på med andra studier. (Bell & Waters, 2016)

Enligt Patel och Davidson (2011) kan man dela in forskning enligt hur mycket tidigare forskning som genomförts inom området. En *explorativ forskning* undersöker ett område som det inte finns så mycket tidigare forskning om. Explorativa forskningar strävar ofta till att vara heltäckande för att ge en så bred bild om området som möjligt, och man samlar ofta in data med flera olika metoder. *Deskriptiva undersökningar* försöker däremot beskriva ett mer specifikt tema inom ett område som man redan genomfört en del forskning. Den tredje typen av forskning baserar sig på ett problemområde som är relativt bekant från tidigare. Innan undersökningen formulerar man då en hypotes som testas genom en *hypotesprövande undersökning*. Undersökningen i denna avhandling är explorativ, eftersom det finns knappt om tidigare forskning kring språkundervisning i naturskola.

Forskning som utgår från hermeneutisk vetenskapsteori är för det mesta kvalitativ, medan forskning inom positivismen är kvantitativ (Hartman, 2004). Ofta kan man redan utgående från studiens syfte och forskningsfrågor säga om en studie är i huvudsak kvalitativ eller kvantitativ. Studier där man vill ta reda på skillnader mellan olika fenomen eller där man vill mäta något fenomen klassas som kvantitativa. Datainsamling sker ofta i form av mätningar av olika slag som går att bearbeta och analysera statistiskt. I studier som är mera kvalitativt inriktade strävar man istället efter att tolka eller förstå ett fenomen. Datainsamling sker till exempel genom intervjuer eller observationer som analyseras tolkande. Ibland kan det vara nödvändigt att använda sig av kvantitativa datainsamlingsmetoder trots att en studie i huvudsak är kvalitativ eller vice versa, och det är till och med vanligt att en undersökning har både kvalitativa och kvantitativa drag. Trots det är det ändå alltid den ena typen som är dominerande för en studie. (Patel & Davidson, 2011.) Eftersom studien i denna avhandling är en fallstudie med drag av både etnografi och etnometodologi är den i huvudsak kvalitativ.

## 4.3 Datainsamlingsmetod

Typiska datainsamlingsmetoder för fallstudier är observation och intervju (Bell & Waters, 2016), vilka också har använts som metoder i denna avhandling. Kännetecken för båda datainsamlingsmetoderna presenteras i följande stycken.

### 4.3.1 Videoobservation

Inom explorativa undersökningar är observation en av de vanligaste datainsamlingsmetoderna eftersom det material man samlar in är övergripande och kan kompletteras med vidare undersökningar. Observation är ett bra alternativ när man undersöker naturliga situationer och människors vardagliga beteenden. Det är också en tacksam metod med tanke på att det inte krävs mycket av respondenterna som deltar. Innan själva observationssituationen bör forskaren ha tagit ställning till vad som är målet för observationen, hur observationen ska genomföras och vilken roll observatören tar i situationen. (Patel & Davidson, 2011.)

I strukturerade observationer vill man observera något specifikt, vilket kräver att man på förhand gör upp ett observationsschema som man sedan följer när man observerar. Om målet med observationen är att samla in så mycket information som möjligt, som ofta är fallet i till exempel explorativa undersökningar, genomför man istället ostrukturerade observationer. Sådana observationer kräver inga observationsscheman som man har planerat på förhand. Däremot är det bra att under observationstillfället skriva ner korta anteckningar eller nyckelord och så fort som möjligt efter observationen skriva ner en mer detaljerad redogörelse över vad man observerat. (Patel & Davidson, 2011.)

Som observatör kan man välja att vara deltagande, det vill säga ta en aktiv roll i situationen eller gruppen. Om man är en deltagande observatör måste man beakta ifall situationen verkligen är autentisk eller inte, alltså ifall forskaren påverkar det naturliga beteendet i gruppen. Som icke-deltagande observatör undviker man detta dilemma eftersom forskaren då inte tar en aktiv del i gruppen utan befinner sig utanför situationen. Man måste ändå ta i beaktande att endast närvaron av observatören kan störa gruppens naturliga beteenden. Ofta behöver man vänta en stund innan man påbörjar observationen så att gruppen hinner vänja sig vid observatören och sluta tänka

på att hen är närvarande. Något som är viktigt att notera med observation som metod är att man endast ser det som kommer fram i situationen. Ibland kan beteenden påverkas av något som hänt tidigare som inte forskaren känner till (Patel & Davidson, 2011).

Observationen i denna studie var ostrukturerad, och observatörerna var icke-deltagande. Inga anteckningar fördes dock, trots Patel och Davidsons (2011) tidigare nämnda rekommendation, eftersom det var en videoobservation, och fokus låg istället på att filma eleverna. Att genomföra en observation med hjälp av videofilm lämpar sig väl för etnografiska och etnometodologiska studier eftersom det är en effektiv metod som gör att man får mycket data insamlat på samma gång, det vill säga många situationer och händelser. Utmaningen som uppstår för observatören är att efteråt gallra ut endast de relevanta delarna ur det insamlade materialet, men samtidigt underlättar det observatörens uppgift att observera, eftersom man kan gå tillbaka och titta på materialet flera gånger. När man använder video som datainsamlingsmetod finns det flera saker man bör ta ställning till, vilket är bra att fundera på och bestämma innan man genomför undersökningen. Man bör bland annat bestämma var man placerar kameran, vem som har på sig mikrofoner, vart man riktar kameran, om man filmar långt ifrån eller nära, och så vidare. (Derry m.fl., 2010.) Närmare detaljer kring hur videoobservationen genomfördes i denna avhandlings undersökning ges i 4.5.

#### *4.3.2 Intervju*

Efter att videoobservationen genomförts konstaterades det att en intervju med naturskoleläraren som ledde naturskoledagen var motiverad. En intervju kan planeras på olika sätt, beroende på vad som är syftet och målet med intervjun och hurdan data man vill komma åt. Man kan till exempel planera och utföra exakt likadana intervjuer med alla respondenter, och få resultat som har en hög grad av standardisering. Många kvalitativa intervjuer har dock en låg grad av standardisering, det vill säga intervjuaren formar intervjun efter den som svarar på frågorna, till exempel genom att formulera sig annorlunda eller ställa frågorna i annan ordningsföljd. (Troost, 2010.) Eftersom det har utförts endast en intervju i denna studie kan man inte jämföra intervjuer med varandra. Däremot kan man konstatera att intervjun har låg grad av standardisering i den bemärkelsen att intervjun formades enligt hur respondenten svarade.



Intervjuer kan också vara strukturerade och ostrukturerade. Definitionen på termen strukturerad kan variera beroende på om man syftar på strukturering av själva temat för intervjun, eller för frågorna. När man talar om strukturerade intervjuer inom kvalitativ forskning syftar man oftast på att själva intervjun är strukturerad, det vill säga den handlar om ett specifikt ämne, medan frågorna i intervjun kan vara ostrukturerade, det vill säga öppna frågor som kan ge upphov till olika svar beroende på den som intervjuas. (Trost, 2010.) Intervjun i denna avhandling är strukturerad eftersom den handlar endast om naturskola och språklärande i naturskola utan att gå in på andra områden. Däremot är frågorna öppna, och i situationen frågas följdfrågor enligt behov.

När man planerar en kvalitativ intervju behöver man nödvändigtvis inte ha en lång lista med färdigt formulerade frågor. Istället gör man upp en plan, en intervjuguide (se Bilaga 1) som kan innehålla några frågor, men som fokuserar på vilka delområden man vill intervju respondenten om. Det viktiga är att intervjuaren vet precis vad som är av intresse, så att man kan ställa relevanta följdfrågor och ställa frågorna i en passande ordning. (Trost, 2010.) Inför intervjun med naturskoleläraren gjorde jag upp en intervjuguide utgående från temat och syftet med avhandlingen. Under intervjun med naturskoleläraren följde jag intervjuguiden och ställde följdfrågor där det var relevant.

När man utför en intervju behöver man också bestämma huruvida man spelar in intervjun eller inte. De finns många fördelar med att spela in en intervju: man kan gå tillbaka och lyssna på svaren upprepade gånger, man behöver inte anteckna allt som den intervjuade säger utan man kan fokusera på att lyssna. Det som kan tänkas vara negativt med att spela in intervjuer är att det tar väldigt lång tid att bearbeta materialet, speciellt om man utför många och långa intervjuer. Dessutom ser man inte hur den intervjuades minspel eller kroppsspråk, vilket kan göra att man missar små detaljer. För att undvika detta är det bra om man som forskare själv har möjlighet att utföra intervjun, istället för att ha assistenter som gör det. (Trost, 2010.) Man bör dock minnas att ifall man spelar in en intervju behöver den intervjuade ge sitt samtycke till det (Patel & Davidson, 2011).

## 4.4 Urval och avgränsningar

När man planerar en undersökning behöver man ta ställning till hur man avgränsar undersökningen, det vill säga vem som är målgruppen, och hur man väljer respondenter. I vissa fall kan det vara möjligt att göra en så kallad totalundersökning, där alla i målgruppen inkluderas i det insamlade datamaterialet. Det är dock vanligare att man väljer ett antal respondenter som får representera målgruppen. (Patel & Davidson, 2011).

Målgruppen för denna avhandlings undersökning är finskspråkiga elever som deltar i en naturskoledag på svenska. Val av respondenter i undersökningen till denna avhandling skedde genom att jag var i kontakt med naturskoleläraren och bestämde tillsammans med henne vilken dag det passade bäst att jag följde med och samlade in material. Av alla elever som deltog i naturskoledagen var det endast några elever som fungerade som respondenter, det vill säga som observerades under dagen. Detta slutliga urval gjordes tillsammans med elevernas svensklärare som kunde hjälpa mig välja ut elever som hade olika språknivå i svenska, för att få ett så representativt urval som möjligt (jfr Trost, 2010).

Planen var ursprungligen att två naturskoledagar med två olika klasser i årskurs 6 skulle observeras för att få tillräckligt med material. Det andra tillfället blev dock inhiberat av flera orsaker. I och med att det är en explorativ fallstudie konstaterades det att materialet som samlades in under det första tillfället var tillräckligt och inget ersättande tillfälle ordnades.

## 4.5 Genomförande och beskrivning av respondenterna

Undersökningen i denna avhandling är genomförd under en naturskoledag med finskspråkiga elever i årskurs 6, samt genom en intervju med naturskoleläraren. Innan undersökningen genomfördes, skickades infobrev ut till lärare om undersökningens syfte och hur datainsamlingen skulle gå till (Bilaga 2). När läraren gått med på att med klassen deltar i undersökningen, skickades lovblanketter hem till elevernas vårdnadshavare, för att få deras tillåtelse att videofilma eleverna och spela in deras

dialoger (Bilaga 3 och 4). I blanketten fick vårdnadshavarna även välja ifall de gav tillåtelse eller inte till att materialet får användas i vidare forskning.

Under naturskoldagen arbetade eleverna mycket i mindre grupper. Två smågrupper observerades närmare under dagen, totalt sju elever. I dessa grupper fanns det både elever som läste lång svenska, med start redan i årskurs 4, och elever som läste kort svenska, det vill säga de hade börjat samma höst som naturskoledagen ordnades. I och med att undersökningen genomfördes i september innebar detta att de elever som läste kort svenska hade läst svenska endast några veckor innan naturskoledagen ägde rum. Fördelningen i grupperna var relativt lika, det vill säga i grupp 1 hade två av fyra elever läst lång svenska, medan i grupp 2 hade två av tre elever läst lång svenska. Könstilldelningen i grupperna var jämn, totalt deltog fyra pojkar och tre flickor. Eftersom kön inte anses relevant i denna avhandling har det inte tagits i beaktande desto mer i resultatredovisningen.

För att göra genomförandet så smidigt som möjligt planerades videoobservationen på förhand, i enlighet med vad Derry m.fl. (2010) föreslår, bland annat hur många kameror som skulle användas och var de skulle placeras. Under naturskoledagen användes totalt tre filmkameror till att samla in material. En av videokamerorna var stationär, det vill säga den placerades på ett stativ och flyttades inte desto mer utan filmade ett specifikt område. Den användes i de övningar där eleverna inte rörde på sig allt för mycket utan var samlade inom ett relativt begränsat område. De övriga två kamerorna var bärbara, och användes för att filma in de två smågrupperna i de övningar där de rörde på sig mer.

Eftersom jag skriver denna avhandling ensam tog jag hjälp av en annan studerande under dagen så att vi kunde filma in båda grupperna samtidigt. Vi hade tillsammans kommit överens om hur videoobservationerna skulle genomföras, och vi filmade på liknande sätt så att materialet skulle vara jämförbart. Vår roll som observatör var icke-deltagande, det vill säga vi deltog inte i några diskussioner med eleverna och hjälpte dem inte utan filmade endast (jfr Patel & Davidson, 2011). Eleverna i de två grupperna fick en mikrofon per man som sattes fast på eleverna så att de inte störde eller hindrade dem på något sätt under dagen. Mikrofonerna spelade in deras dialoger samtidigt som båda grupperna filmades in. Eleverna verkade relativt snabbt vänja sig vid både mikrofonerna och att de filmades in. Eftersom alla elever som fungerade som

respondenter var försedda med mikrofoner, behövde vi inte filma eleverna alldeles bredvid dem för att spela in deras dialoger, utan vi kunde filma lite mer på avstånd så att hela gruppen syntes på bild. Det var dessutom tacksamt att alla elever var försedda med mikrofoner eftersom de relativt ofta utförde uppgifter där de delade på sig och sprang omkring i skogen. Naturskoledagen räckte totalt cirka 2,5 h.

En tid efter naturskoledagen intervjuades naturskoleläraren som undervisade i naturskoledagen. Läraren hade varit med när projektet fick sin början år 2016 och undervisat naturskoledagarna sedan dess. I och med att hon varit med om naturskoledagen när undersökningen genomfördes visste hon vad undersökningen gick ut på och hon var medveten om vad syftet för intervjun var. Under intervjun följde jag Trosts (2010) råd för hur man håller kvalitativa intervjuer: jag undvek att avbryta läraren, och lät henne tänka efter trots att det ibland uppstod tystnad och jag undvek att ställa allt för ledande frågor och att använda negationer eller påståenden. Intervjun med naturskoleläraren spelades in med naturskolelärarens lov för att få med alla detaljer. Intervjun blev totalt en timme lång.

## 4.6 Databearbetning

Efter en genomförd undersökning bör man ta ställning till det insamlade materialet och bestämma hur det ska bearbetas. I följande stycken redogörs för hur databearbetningen av materialet från videoobservationen och intervjun har gått till, det vill säga vilka delar av materialet som har transkriberats och hur transkriberingen har genomförts.

Datamaterialet från videoobservationen består dels av videofilmer som filmades in med hjälp av stativkamera och flyttbar kamera, dels av ljudfiler från mikrofoner som eleverna hade på sig. Innan man börjar analysera material från en videoobservation i detalj bör man gå igenom materialet och välja ut de delar som är av intresse. Detta är en form av urval, det vill säga man väljer bort delar som inte är relevanta för undersökningen. En bra idé är att utgående från syftet och forskningsfrågorna välja ut vad man analyserar av materialet, men det är också möjligt att tvärtom utgå från färdigt insamlat material och planera en analys i efterhand. (Derry m.fl., 2010.) När naturskoledagen var över och materialet hade samlats in, gick jag igenom det för att

skapa mig en helhetsbild av materialet och för att avgöra vilka delar som var mest intressanta och relevanta för min avhandling utgående från syftet med avhandlingen.

Alla delar i materialet som ansågs vara relevanta för avhandlingen har transkriberats, alltså skrivits ner i textformat. När man transkriberar exempelvis videomaterial skriver man ner i textform verbala dialoger och annat som händer i filmen, för att sedan kunna analysera det (Derry m.fl., 2010). På liknande sätt transkriberar man intervjuer, men då fokuserar man endast på det som talas och inte vad som händer (Trost, 2010). Eftersom syftet med denna avhandling är väldigt övergripande, det vill säga att beskriva svenskundervisning i naturskola, transkriberades största delen av allt insamlat material. Det som har lämnats bort från naturskoledagen är till exempel en matpaus som eleverna hade under dagen, som inte var en del av naturskoleprogrammet. Intervjun med naturskoleläraren bearbetades på liknande sätt, det vill säga jag gick igenom materialet för att avgöra huruvida alla delar var av intresse eller inte för avhandlingen. Inga delar från intervjun valdes dock bort, utan hela intervjun transkriberades för att kunna analyseras i sin helhet. Transkriberingen av ljudfilerna från videoobservationerna och intervjun genomfördes i FTW Transcriber version 3.9. Transkriberingen av videoobservationerna gjordes även delvis i Animotica video editor, version 1.1.69.0, där ljudfilerna passades med videon, för att kunna tolka vad som sker samtidigt som jag hörde vad de talade om.

Av konfidentiella skäl är elevernas namn borttagna i alla citat och ersatta med bokstavs- och sifferkombination. Bokstaven A eller B anger om det är en elev från den första eller andra gruppen som observerades. Eleverna inom grupp A och B skiljs åt med siffror, dvs. eleverna i grupp A benämns A1–A4 (A1 och A2 läser lång svenska; A3 och A4 kort svenska), medan eleverna i grupp B benämns B1–B3 (B1 och B2 läser lång svenska; B3 läser kort svenska). Ibland är det oklart vem det är som talar, då benämns eleven helt enkelt som "Elev". Citat från naturskoleläraren under naturskoledagen förkortas NL, och citat från elevernas svenskalärare förkortas SL. I transkriberingen utgick jag ifrån Åbo Akademis transkriberingsregler (Åbo Akademi, u.å.). Nedan redogörs för hur symboler och andra tecken tolkas i de transkriberade citaten.

Användningen av tecken och symboler har inspirerats från andra transkriptionsnycklar (Skriv så pennan glöder, 2015). Alla tecken som förekommer i de transkriberade

citaten sammanfattas i Tabell 1. Handlingar, kroppsspråk och annat non-verbalt är utmärkta inom asterisker (\*). För att se till så att citaten är förståeliga för läsaren, har korta förklaringar lagts in med hakparentes [ ] i de fall där det behövs. Om en person sagt något med en känsla som är viktig för förståelsen av innehållet i meningen, till exempel ironiskt eller skrattande, är känslan insatt mellan snedstreck. När en elev säger en kort kommentar mitt i en annan elevs längre mening är den korta kommentaren insatt i meningen med hakparentes. Ibland talar eleverna samtidigt, vilket markeras med att det som överlappar är understreckat. Delar av meningar som inte kunde uppfattas via materialet markeras med (xx). Kort paus i meningen markeras med (.), lång paus med (...). Namn på andra elever som någon säger högt är censurerade och ersatta med den bokstavs- och sifferkombination som representerar eleven i fråga.

Tabell 1.

*Transkriptionsnyckel.*

Symbol	Förklaring
*ord*	Markerar handlingar
[ord]	Skribentens tillägg; citat av annan person
(xx)	Ohörbart
(.)	Kort paus
(...)	Lång paus
/ord/	Känsla
<u>ord</u>	Överlappande dialog
ord-	Personen avbryter sig själv eller ändrar plötsligt meningens gång

Citat från intervjun med naturskoleläraren är inbakade i texten men skrivna med kursiverad stil. För att undvika att avslöja något om lärarens identitet (jfr Trost, 2010) och för att göra texten mer läsvänlig har talspråk och dialektala ord ändrats till skriftspråk (jfr Åbo Akademi, u.å.). Överflödiga ord eller upprepningar har tagits bort för att bibehålla ett flöde i texten, men i övrigt är den transkriberade texten direkta citat från intervjun.

I de transkriberade citaten från naturskoledagen förekommer det väldigt mycket finska, eftersom respondenterna var finskspråkiga elever. Eleverna använde dessutom väldigt mycket finskt talspråk, det vill säga de förkortade ord och meningar. Eftersom jag inte själv talar flytande finska har jag valt att inte ändra citaten till finskt skriftspråk, utan citaten är transkriberade helt enligt hur eleverna talade. För att underlätta förståelsen för läsaren är alla citat dock översatta till svenska. I översättningarna har det som eleverna talade på svenska markerats med kursiv text, för att tydliggöra vad eleverna säger på finska respektive svenska.

#### 4.7 Precisering av forskningsfrågor och analys av data

Som det har konstaterats tidigare är denna avhandling av explorativ karaktär eftersom det finns väldigt lite tidigare forskning inom temat. Av denna orsak var det också oklart innan undersökningen genomfördes vad man skulle kunna göra med det insamlade materialet, hur det bör bearbetas och analyseras. Detta ledde till att forskningsfrågorna preciserades först efter att undersökningen hade genomförts. Ursprungligen var det tänkt att avhandlingen skulle fokusera främst på naturskola som lärmiljö, snarare än specifikt svenskundervisning i naturskola. Efter datainsamlingen blev det dock uppenbart att svenskan hade en väldigt central roll i naturskoledagen och har därför inkluderats i forskningsfrågorna. Utgående från syftet med avhandlingen och datainsamlingen har slutligen tre forskningsfrågor utarbetats.

1. Vad kännetecknar naturskola i svenskundervisning ur ett lärarperspektiv?
2. Hur ser interaktionen ut mellan eleverna i svenskundervisning i naturskola?
3. Hur ser interaktionen ut mellan elev och lärare i svenskundervisning i naturskola?

För att svara på forskningsfrågorna har det insamlade materialet analyserats på olika sätt. Det utmanande och samtidigt befriande med kvalitativa analyser är att det sällan finns färdiga modeller som man följer när man bearbetar och analyserar materialet, utan forskaren är själv ansvarig över att planera och genomföra analysen. Beroende på vad man vill undersöka och hurdan typ av data man har tillgång till kan en analys ske på olika sätt. (Patel & Davidson, 2011.) Det finns dock riktlinjer för hur man kan bearbeta och analysera de data man har tillgång till. Man kan till exempel skapa olika

kategorier eller sammanfatta materialet i berättelser (Fejes & Thornberg, 2009). För att bli bekant med det transkriberade materialet och kunna avgöra vilken analysmetod som är lämpligast har jag läst igenom materialet flera gånger och gjort kontinuerliga anteckningar vid behov under datainsamlingen, databearbetningen och analysen (jfr Patel & Davidson, 2011).

En del av det insamlade materialet har resulterat i *narrativa analyser*. Som begrepp syftar narrativ på flera meningar som tillsammans bildar en helhet. Inom kvalitativa studier kan man ytterligare definiera narrativ som en sammanhängande berättelse som skapas utgående från händelser och mänskliga handlingar. Man gör vidare skillnad mellan analys av narrativ och narrativ analys. När man har tillgång till flera narrativ, kan man analysera dem och hitta gemensamma kategorier eller teman. I en narrativ analys däremot, är narrativet istället resultatet av analysen, det vill säga narrativ skapas utgående från insamlat data. (Polkinghorne, 1995.)

Narrativ analys kan ge förklaringar till hur fenomen fungerar eller varför något har hänt. Man utgår ifrån ett antal frågor som man försöker svara på när narrativen sammanställs. Utmaningen med att skapa narrativa analyser är att hitta den röda tråden mellan det insamlade datamaterialet och sammanfatta dem på ett fungerande sätt. Datamaterialet kan komma från flera olika källor, och forskarens uppgift är att integrera dem med varandra och sammanfoga dem på ett logiskt sätt så att de bildar en berättelse. Det är dock inte tillåtet att själv tolka materialet, utan analys i detta fall innebär endast sammanställning av narrativen. Det är endast tillåtet som forskare att själv tolka narrativen i det tidigare nämnda fallet med analys av narrativ, eftersom det då är narrativen som utgör datamaterialet. (Polkinghorne, 1995.) De narrativa analyserna i denna avhandling baserar sig långt på intervjun med naturskoleläraren, men även i viss mån på videoobservationerna från naturskoledagen.

En annan analysmetod som använts för att analysera det insamlade materialet är *kategorisering*. Att kategorisera innebär att man hittar likheter och skillnader i sitt material och delar in materialet i olika delar, det vill säga kategorier (Fejes & Thornberg, 2009). Oftast behöver man bearbeta sina kategorier flera gånger innan man är klar och har bildat de slutliga kategorierna (Patel & Davidson, 2011), vilket jag har gjort i denna avhandling. De slutliga kategorierna i denna avhandling är dessutom vid behov indelade i aspekter.



## 4.8 Validitet och reliabilitet

För att en kvalitativ studie ska ha en god kvalitet bör forskaren ta i beaktande dess validitet och reliabilitet – eller motsvarande begreppen trovärdighet och tillförlitlighet som man också talar om. Det problematiska är att kvalitativ forskning kan se väldigt olika ut, beroende på vad man vill undersöka, vilken datainsamlingsmetod man använder eller hur man analyserar det insamlade materialet. Det blir därför svårt att kontrollera huruvida studiens resultat är valida och reliabla enligt specifika riktlinjer eller regler, vilket man kan göra inom kvantitativ forskning. (Patel & Davidson, 2011.) Istället kan man tala om validitet som ett bredare, mer omfattande begrepp som syftar på hela forskningsprocessen, ända från början till slut. Ifall man kan visa på hela forskningsprocessens validitet, kan man motivera varför studien är tillförlitlig, trovärdig och av god kvalitet. (Merriam, 1994; Patel & Davidson, 2011.)

Inom kvalitativa studier talar man till exempel om inre och yttre validitet (Merriam, 1994). Med inre validitet syftar man på huruvida resultaten i en studie verkligen ger en bild av verkligheten, det vill säga är de verklighetstroga eller inte. Ett sätt att kontrollera en studies inre validitet är använda sig av triangulering, vilket innebär att man validerar studien genom att använda sig av flera olika datainsamlingsmetoder eller genom att samla in data från flera olika källor. Triangulering kan också innebära att flera forskare deltar i studien eller studerar samma företeelse. (Merriam, 1994; Patel & Davidson, 2011.) I denna avhandling har triangulering använts genom att både observation och intervju har fungerat som datainsamlingsmetoder. Andra sätt att säkerställa den inre validiteten är till exempel att observera en företeelse under en längre tid, eller upprepade gånger (Merriam, 1994), vilket delvis har gjorts i denna avhandlings undersökning eftersom båda grupperna som observerades genomförde samma uppgifter.

Yttre validitet syftar å andra sidan på ifall studiens resultat kan relateras till och säga något om liknande situationer, det vill säga ifall resultaten är generaliserbara (Merriam, 1994). Fallstudier är normalt inte generaliserbara om man strävar efter att generalisera resultaten till att gälla för alla i en större population. Däremot kan man

tala om generaliserbarhet i den bemärkelsen att det enskilda fallet kan ge en bredare förståelse för liknande kontexter och situationer (Patel & Davidson, 2011).

Att tala om reliabilitet i en kvalitativ fallstudie är problematiskt eftersom reliabilitet traditionellt utgår ifrån att en undersökning ska kunna upprepas av någon annan och resultera i samma resultat, vilket inte nödvändigtvis är möjligt i en fallstudie. Dels kanske den undersökta situationen är så unik att den inte går att upprepa på samma sätt, dels kanske respondenterna har ändrat åsikter eller fått nya erfarenheter som påverkar resultaten i en ny undersökning (Merriam, 1994; Patel & Davidson, 2011). Reliabilitet i kvalitativa studier handlar istället snarare om att säkerställa att forskningsprocessen går rätt till, exempelvis genom att man väljer respondenter som man tror ger mest tillförlitliga resultat, eller genom att använda de mest lämpade analysmetoderna (Merriam, 1994). Patel och Davidson (2011) konstaterar att ”om frågan lyckas fånga det unika situation [*sic!*] och detta yttrar sig i variation i svaren så är detta viktigare än att samma svar alltid erhålls.” (s. 106).

Studiens validitet bör även säkerställas när man presenterar resultaten, så att studien verkar trovärdig för läsaren. Detta kallas för kommunikativ validitet och kan åstadkommas genom att man utförligt motiverar hur bearbetningen av materialet har gått till och vilka analysmetoder som använts (Patel & Davidson, 2011). De narrativa analyserna i denna avhandling kännetecknas exempelvis av att de utgår ifrån intervjun med naturskoleläraren och videoobservationerna under naturskoledagen, det vill säga innehållet i materialet har varken tolkats eller vidareutvecklats, vilket ökar deras trovärdighet i detta sammanhang (jfr Polkinghorne, 1995).

## 4.9 Etiska aspekter

Inom all forskning är det viktigt att man alltid beaktar forskningsetiska aspekter. Patel och Davidson (2011) talar om fyra huvudkrav som man bör ta i beaktande när man planerar och genomför en undersökning. Dessa krav berör information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Informationskravet innebär att alla som deltar i en undersökning är medvetna om forskningens syfte. Samtyckeskravet står för att de som deltar i en undersökning ska alltid göra det frivilligt och har rätt att dra sig ur undersökningen om de känner för det. Vidare är det också viktigt att man som forskare

tar hänsyn till individers rätt till sin egen integritet, och alla uppgifter som man samlar in ska behandlas och presenteras så konfidentiellt som möjligt. Slutligen får man inte använda de uppgifter som man samlar in till något annat än ändamålet för forskningen, vilket nyttjandekravet står för.

I denna avhandling har alla ovan nämnda krav beaktats genom att: eleverna visste varför de observerades; ingen elev tvingades till att delta; all data presenteras fullt konfidentiellt; allt material används endast i denna forskning. Elevernas vårdnadshavare gav via lovblanketterna (Bilaga 3 och 4), som skickades hem med eleverna, sitt samtycke till att eleverna fick videofilmas och materialet får användas i vidare forskning. I blanketten intygade jag att elevernas deltagande är fullt konfidentiellt, det vill säga elevernas identitet framkommer inte i resultatredovisningen. I den klass som jag följde med fanns det en elev vars vårdnadshavare inte gav sitt tillstånd att eleven fick filmas överhuvudtaget. Detta ledde dock inte till några problem eftersom eleverna var största delen av tiden indelade i mindre grupper, så eleven i fråga placerades i en grupp som inte filmades. Det var endast i en övning som alla elever deltog samtidigt i en stor ring. Problemet löstes genom att kameran vinklades så att eleven i fråga varken syntes på bild eller hördes i mikrofon.

Också i intervjusituationer är det viktigt att beakta de etiska aspekterna, till exempel att den intervjuade är informerad om sina rättigheter, det vill säga att tystnadsplikt gäller och att man inte måste svara på alla frågor och kan stoppa intervjun när som helst. Det kan också vara bra att skriftligen informera om den kommande intervjun och om den intervjuades rättigheter. (Trost, 2010.) I och med att naturskoleläraren som jag intervjuade var väl medveten om ändamålet med intervjun eftersom hon redan hållit naturskoldagen som jag filmat in, visste hon också vad intervjun gick ut på, så ingen skriftlig information var nödvändig.

## 5 Resultatkapitel

I följande stycken presenteras undersökningens resultat som svar på avhandlingens forskningsfrågor. Inledningsvis beskrivs naturskola som lärmiljö i svenskundervisningen ur ett lärarperspektiv. Därefter redogörs för interaktionerna mellan eleverna samt mellan elev och lärare.

### 5.1 Svenskundervisning i naturskola ur ett lärarperspektiv

För att svara på forskningsfråga ett har både intervjun med naturskoleläraren och videoobservationerna från naturskoledagen beaktats. Utgående från materialet har olika narrativa analyser formulerats för att beskriva naturskola i svenskundervisningen. Inledningsvis redogörs för naturskola i allmänhet (narrativ A–C), varpå specifikt svenskundervisning i naturskola presenteras. I narrativen är citat markerade med kursiv text. Alla citat är tagna från intervjun med naturskoleläraren.

Narrativ A–E baserar sig uteslutande på intervjun med naturskoleläraren. Narrativ F är formulerad utgående från både videoobservationerna och intervjun. Det bör nämnas att naturskoleläraren som intervjuades hade synpunkter och kommentarer som väldigt långt verkade basera sig på teori och tidigare forskning. Narrativen kan därför stundvis verka som att de har analyserats vidare, men skribenten vill poängtera att inga analyser och tolkningar gjorts, utan narrativen är baserade uteslutande på intervjun och videoobservationerna.

- A. Vad är naturskola?
- B. Vad är naturskolans funktion i relation till skolan?
- C. Vad finns det för begränsningar med naturskola?
- D. Hur planeras undervisning i naturskola?
- E. Hur skiljer sig svenskundervisning i naturskola från ”vanlig” svenskundervisning?
- F. Hur fungerar svenskundervisning i naturskola i praktiken?

### A. Vad är naturskola?

Naturskola är inte en fysisk plats utan en undervisningsfilosofi där naturen används till undervisningens fördel, både som klassrum och verktyg. Syftet med naturskola är att öka elevernas naturkänsla och miljömedvetenhet, *för att ifall de har en känsla för platsen, och en relation till naturen, så finns det större benägenhet att skydda eller bry sig om naturrelaterade frågor.* Därtill är målet att främja elevernas hälsa genom att de rör på sig mer, i och med att elever är allt mer stillasittande i vardagen. *Det integrerar egentligen miljöpedagogik, Skola i rörelse, och kooperativt lärande.*

En naturskola kan se ut på olika sätt, beroende på var den är verksam och hurdana teman man fokuserar på. Det kan ses som en undergrupp inom utomhuspedagogik, det vill säga den utgår från utomhuspedagogik, men har oftast en miljö- och hållbarhetskoppling, vilket all utomhuspedagogik inte nödvändigtvis har. Naturskolan tar plats ute i naturmiljöer som skogsområden eller liknande, medan andra former av utomhuspedagogik också kan ta plats i stadsmiljö eller till och med inomhus. *Vi fokuserar just på naturen som klassrum, och naturmaterial som undervisningsmaterial och hjälpmedel.*

### B. Vad finns det för begränsningar med naturskola?

Naturskola har väldigt lite begränsningar i teorin, det vill säga allt som kan undervisas inne i ett klassrum kan också undervisas ute i naturskola. Tvärtom kan man argumentera för att naturskola öppnar för mer möjligheter i undervisningen i och med att lärmiljön blir ett verktyg i sig. För att maximera elevernas lärande skulle det dock vara viktigt med för- och efterarbete i klassrummet före och efter naturskoledagen, *all forskning säger ju, att det är jätteviktigt att förankra det [...] och följa upp saker som de har sett och som de har talat om och så.* Problemet är att naturskolelärarna själva har väldigt begränsade möjligheter att påverka hurdant för- och efterarbete som eleverna gör i klassen. *Det är ju då på klasslärarens, eller den här ämneslärarens ansvar. Så att vi kan göra väldigt lite åt att åtgärda- alltså vi kan göra väldigt lite för att se till att så sker.* Det som de ofta gör från naturskolans sida är att erbjuda idéer till eller till och med färdigt för- och efterarbetsmaterial, men fortfarande har de väldigt lite kontroll över huruvida det görs eller inte.

I praktiken finns det också situationer och innehåll som kanske lämpar sig bättre att göra inomhus istället för ute i naturen. *Det är ju självklart att en del såhär repetition, och grammatik framför allt, är kanske inte superlämpligt att göra ute, för att du behöver skriva, läsa mera.* Motargumentet blir att man kan ta ut allt material man behöver, som böcker eller skärmar, och arbeta med dem utomhus, men då blir vädret en begränsande faktor i sig. *Vintertid i Finland så är det inte det bästa att göra i en skog [att skriva och läsa].* I och med att naturskola tar plats utomhus, ofta i en skog eller annat område där det inte finns möjlighet att ta sig in under tak vid behov, kan det begränsa lite vad man kan göra. *Det skulle vara en fördel att kunna ibland ta sig in under tak för att i- (xx) skyddad situation, liksom undersöka någonting vidare.*

Hurdant stoff som man kan undervisa i naturskola begränsas också av lärarnas och elevernas syn på hur man lär sig, och deras förväntningar på vad man överhuvudtaget kan lära sig utomhus. Ofta har eleverna inställningen att man utomhus endast kan lära sig saker om det som finns runt omkring. Många, både elever och lärare, har fortfarande en traditionell syn på lärande, dvs. *tanken att böckerna och skärmarna på något sätt är det som ger kunskap så, sitter ganska hårt hos både vuxna och barn.*

Andra begränsningar med naturskola är skolans resurser, det vill säga möjligheten att ta sig ut i naturen ifall skolan ligger mitt i centrum utan lätt tillgång till skogs- eller andra naturområden. Dessutom blir många skolors närnatur allt mindre, i och med att städer byggs ut och tidigare landsbygdsområden blir mer urbana, och små byskolor som omges av en mångsidig natur läggs ner. *Så att den här själva grundidén, med en koppling till en autentisk och på det sättet inspirerande natur, så möter stora utmaningar idag.*

### C. Vad är naturskolans funktion i relation till skolan?

Naturskola fungerar som ett komplement till undervisningen som sker i klassrummet, eftersom naturskolan oftast håller samma koncept för flera klasser, snarare än planerar enskilda program för varje enskild grupp. Målet är dock att naturskolan skulle kunna fungera nästan ersättande, dvs. efter att naturskolan har hållit ett tema för en klass ska klassläraren ha kunnat arbeta med lite för- och efterarbete kring temat men sedan kunna gå vidare utan att behöva desto mera repetera innehållet. I praktiken är det sällan som naturskolan får den funktionen, *utan ofta så ser klassläraren det ändå som ett*

*komplement, eller i vissa fall bara som ett roligt tillägg, och deras inställning påverkar sedan jättemycket vad vi faktiskt kan vara, när vi kommer ut [till skolor].*

Projektet ”NATURLigtvis ute på svenska” fungerar som ett inspirerande komplement till svenskundervisningen i årskurs 6. Projektet fick sin början i och med att undervisningen i kort svenska tidigarelades i de nya läroplansgrunderna. Tanken är att *en koppling till natur och den här konkreta miljön skulle kanske vara motiverande och rolig [för elever i årskurs 6].*

#### *D. Hur planeras undervisning i naturskola?*

Undervisningen i naturskolorna planeras av naturskolelärarna. Det vanliga tillvägagångssättet är att naturskolelärarna planerar olika program eller koncept som de sedan utför med flera klasser. Naturskolan ordnar både enskilda skolbesök, med engångsprogram, och så kallad fadderverksamhet, med ett program som sträcker sig över en längre tid med samma klass. Ibland kan klassläraren komma med egna önskemål eller förslag på vad naturskoledagen kunde innehålla. *Det tenderar att vara så att ifall läraren själv jobbar utomhuspedagogiskt i någon mån, då har dom mera specifika önskemål och vet lite. De kan säga till exempel att ”plocka bort samarbetsövningar, sådant gör jag jättemycket, fokusera på artkunskapen, jag är jättedålig på fåglar”.* Det är dock inte så vanligt att klasslärarna kommer med egna önskemål, utan oftast har naturskoleläraren fria händer.

Att planera naturskolekoncept där svenskan är i fokus skiljer sig en aning från att planera andra koncept i naturskola. I planeringen utgår man från aktuella läromedel i svenska, för att få inspiration till hurdana ord och begrepp som man bör ta med. För att undervisningen ska vara meningsfull och effektiv strävar man dessutom till att bygga in den språkliga dimensionen i alla övningar i hela konceptet, vilket kan vara utmanande. *Om syftet är att de ska lära sig svenska så skulle fokus måsta ligga hela tiden på det här att de ska prata, läsa och förstå, och all tid som går åt till att till exempel springa för att hålla värmen så är i princip bortkastad tid om dom inte samtidigt tänker på något, liksom ord eller repeterar någonting i fasttagningsspelet eller så.*

Projektet ”NATURLIGTVIS ute på svenska” utgick ursprungligen från ett tidigare pilotprojekt inom svenskundervisning i naturskola. *Det materialet som vi då hade gjort så togs till nätverket Svenska nu, där vi vidareutvecklade och raffinerade det liksom tillsammans och skapade det här naturskoldagskonceptet.* I grunden är det ändå alltid naturskolelärarna som planerar och håller undervisningen, även inom detta projekt. Programmet ser i princip likadant ut för varje grupp, men ibland kan det också anpassas efter en klass. Till exempel om språknivån är väldigt hög i en klass, *då kan jag plocka bort sådana övningar som är väldigt lätta, och sätta till någon annan.*

Trots att konceptet är detsamma för varje grupp, har det utvecklats en aning sedan det startade för några år sedan. Några övningar i programmet har förändrats eller bytts ut, för att hålla programmet uppdaterat och målstyrt. *[Det har] fallit bort lite övningar som vi har alltså konstaterat att är för svåra eller blir för räddiga eller såhär svåra att förklara.* På senare tid har konceptet utvecklats också i och med att det har spridits till andra naturskolor i Svenskfinland. *Via det att andra lärare tar över så utvecklas det ju också.*

*E. Hur skiljer sig svenskundervisning i naturskola från ”vanlig” svenskundervisning?*

En av de största skillnaderna med att hålla svenskundervisning utomhus i naturskola är lärmiljön, dvs. att undervisningen tar plats ute i naturen och arbetssätten är mer aktiverande än den traditionella undervisningen som ofta är bunden till läromedel. *Det blir så tydligt avbrott från den här rutinen med [...] övningsboken, ordläxa, och så vidare.* Både elever och lärare har uppskattat projektet väldigt mycket. *Också de lärarfortbildningar som jag har hållit för ämneslärare i svenska i det här temat så har feedbacken [från dem] ofta varit att den här just aktiverande undervisningen – som skapar dialog som gör att eleverna själva vill kommunicera, prata, samarbeta på svenska – är meningsfull för dem.*

Eftersom svenskaläraren i finska skolor sällan har svenska som modersmål, och en del elever aldrig kommer i kontakt med svenska utanför svensklektionerna, är det ofta spännande för eleverna att träffa en ”riktig” finlandssvensk, det vill säga att höra någon tala svenska på riktigt, i en kanske mer autentisk situation. Det kan också inspirera dem och motivera dem till att själva börja tala svenska. Eleverna är dessutom ofta på



olika nivå beroende på om de läser lång eller kort svenska, men under naturskoledagen är de indelade i blandade grupper. Eftersom det då finns elever med olika språknivå i varje grupp kan de stöda och hjälpa varandra, *att dom som är intresserade av språk, kan kanske visa sina styrkor och också (...) ja, på det sättet inspirera de övriga i klassen till att tala [svenska].*

#### *F. Hur fungerar svenskundervisning i naturskola i praktiken?*

Nedan följer en beskrivning av en naturskoledag i svenskundervisningen, utgående från både videoobservationerna och intervjun med naturskoleläraren. Lärarens kommentarer är insatta som citat, markerade med kursiv text. Den övriga texten är utarbetad utgående från videoobservationerna, om inget annat anges.

Naturskoledagen inom projektet ”NATURLigtvis ute på svenska” inleds med att eleverna samlas av svenskaläraren på morgonen, och får träffa naturskoleläraren för första gången. Samlingen sker på skolans område och därefter går de tillsammans ut till en nära belägen skog. Förutom naturskoleläraren följer även elevernas svenskalärare och en assistent med. Väl ute i skogen inleds dagen med en presentationsaktivitet. Presentationen går ut på att eleverna väljer något i skogen som representerar dem, t.ex. plocka ett lingon för favoritfärgen är röd. Därefter presenterar alla elever sig själva på svenska och berättar vad de valt och varför. *Syftet var att dom skulle kunna presentera sig själva och kunna berätta någonting om sig själva. Samtidigt finns ett underliggande syfte att jag ska få namn på alla elever att jag får liksom en bild av vem dom är, och ofta har jag stora grupper och då är det viktigt för mig att en gång under programmet ha sett varje enskilt barn i gruppen, så därför inleder jag med det.*

Kommentar från intervjun med naturskoleläraren: Den inledande övningen har senare under projektet bytts ut till en annan eftersom det visade sig att den i de flesta klasser krävde en högre svenskanivå än eleverna hade. Den nya övningen går ut på att eleverna hälsar på varandra med olika fraser på svenska, som de har tillgång till på små lappar. När ett par elever har hälsat på varandra byter de lappar och går vidare och hälsar på någon annan. Till slut presenterar de sig alla i helgrupp, fortfarande med hjälp av lapparna, så att läraren ska lära sig allas namn.

Efter att alla elever har presenterat sig delas de in i mindre grupper. Svenskaläraren har på förhand delat in dem i grupper, så att fördelningen mellan elever som har läst lång respektive kort svenska är så jämn som möjligt i varje grupp.

I dagens andra övning arbetar eleverna i smågrupperna med en lista på svenska med naturföremål som de ska hämta. Målet med övningen är att de lär sig några vanliga svenska ord på saker som finns i naturen. I den här övningen finns det flera ord som eleverna inte kan från förut, och därför har läraren kontrollerat att varje smågrupp har åtminstone en smarttelefon så att de själva kan försöka översätta orden från svenska till finska. *Det är ju väldigt enkla ord [...] sådär en sten, en pinne, sådana basord som man kan också ha glädje av om man leker eller om man far på scoutläger till en finlandssvensk kommun.*

Den tredje aktiviteten är en stafett, där smågrupperna tävlar mot varandra. Naturskoleläraren ber dem hämta något av de naturföremål som de i föregående uppgift har samlat in. Om de hämtar rätt sak får de poäng. Eleverna får hjälpa varandra i uppgiften, dvs. om eleven som ska springa inte vet vad läraren frågar efter kan de andra eleverna översätta. Syftet med stafetten är att eleverna repeterar de naturord som de nyss lärt sig i föregående övning, för att befästa dem. *Jag ifrågasätter [tävlingsmoment] alltid lite när jag sätter in dem, men här har jag tyckt att det har fungerat, att det har varit en ganska bra grej, att dom har varit motiverade att fara med där och öva sig i de här orden. Och så får ju resten av gruppen hjälpa, vilket gör att du blir inte heller utsatt, att om du inte vet vad den där pinnen var så kan någon annan säga att "men det var den där tikku".*

Den fjärde uppgiften genomförs också i samma smågrupper. Syftet är att eleverna bekantar sig med vanliga adjektiv på svenska. Varje grupp får ett adjektiv, och uppgiften är att ta ett foto som kan beskrivas med detta adjektiv, exempelvis om de får adjektivet "rolig" ska de ta en rolig bild. *Övningen i sig har engagerat dem mycket och de har funderat och klurat mycket på det där att "hur ska vi göra den här rolig nu".*

Efter en mellanmålsuppslag följer två övningar som sker i större grupp. Den första handlar om att eleverna tillsammans ska lyfta ut små tråklossar från ett område genom att de alla håller i varsitt rep som sitter fast i en krok. Utmaningen i uppgiften är att de endast får tala svenska. Syftet är alltså delvis att de ska lära sig samarbeta och delvis att eleverna lär sig riktningar på svenska. *Jag har gett dem då fyra eller fem ord, liksom*

*nyckelord som dom då kan använda: upp, ner, mot, krok, rep. Typ dom fem orden har de med sig, och med hjälp av de orden kan dom bygga då en enkel kod för sin grupp. Den övningen är utmanande för elever som läser kort svenska i och med att deras språknivå och förmåga till att kommunicera utslutande på svenska är relativt låg. Oftast så gör dom ingenting, dom signalerar bara eller liksom knuffar lite åt varandra, "nu ska vi hitåt" typ, så att (...) den övningen så märker man att funkar ifall eleverna har en någorlunda språknivå.*

Den andra övningen i större grupp är ett megatwister, där syftet är att eleverna repeterar och lär sig färger och kroppsdelar. Eleverna kastar i tur och ordning två tärningar, ena ger en färg och den andra en kroppsdel. Därefter lägger eleven rätt kroppsdel mot motsvarande färg på marken. När alla elever har slagit tärningarna en gång och är nere på marken fortsätter läraren kasta tärningen och alla elever ska då flytta sig samtidigt enligt vad tärningarna säger. Målet är att alla elever hålls stående så länge som möjligt. Innan de börjar går de tillsammans igenom vilka färger och kroppsdelar som finns på tärningarna, och vad de betyder på finska. Om en elev sedan under spelets gång inte kommer ihåg vad det var kan kamraterna hjälpa. Också i den här övningen ska eleverna tala endast svenska, men *där märker man att de väldigt fort går över till finska, att de ser på tärningen men de säger aldrig ordet armbåge utan de säger att "ahh, kyynärpää punaisella".*

I dagens sista övning arbetar eleverna igen i de mindre grupperna. Eleverna kastar en tärning och ska sedan leta efter rätt lapp bland 36 olika lappar som är utsatta i skogen. På varje lapp står ett ord som de sedan ska upprepa till läraren, varpå de får en uppgift. När de har löst uppgiften ska de kasta tärningen på nytt, addera det nya ögontalet till det förra och leta efter lappen med det nya talet. Många av orden som står på lapparna är ord som de har gått igenom eller stött på under dagen, så syftet med övningen är att på sätt och vis sammanfatta och repetera det de gjort under dagen. *Samtidigt så är den, tycker jag, viktig för att den ger en känsla av att det här är roligt. Det är väldigt sällan som jag ha en grupp som inte skulle vara engagerade i det här spelet, och de tycker att det är roligt och svenska är kul. Och det här är ju den övning som avslutar hela segmentet, det vill säga att det blir en sådan här adrenalin- och skrattur på slutet så de får en känsla av att "jess, det var kul med svenska ute". Så att den liksom har ett sådant här internt socialpedagogiskt syfte också den där övningen, förutom att den då sammanfattar tidigare övningar.*

Vid sista övningens slut samlas eleverna i en stor ring, naturskoleläraren tackar för dagen och ber eleverna visa med fingrarna vad de har tyckt om dagen, där tumme upp (ett finger) är bästa betyget medan fem fingrar är det sämsta betyget. De elever som vill får också säga vilken övning från dagen de tyckte bäst om. Efter detta samlar de ihop alla sina saker och eleverna går tillbaka till skolan tillsammans med deras svenskalärare.

## 5.2 Interaktion mellan eleverna i svenskundervisning i naturskola

För att svara på forskningsfråga två har videoobservationerna från naturskoledagen analyserats med hjälp av kategorisering. Totalt hittades fyra kategorier: A) interaktion om eller på svenska, B) interaktion om naturen, C) övrig uppgiftsrelaterad interaktion och D) övrig interaktion. Varje kategori är vidare indelad i aspekter enligt behov. En sammanställning över kategorierna och tillhörande aspekter hittas i Tabell 2. Aspekterna markeras i texten med fet stil i början av ett nytt stycke. Till varje kategori finns citat som exemplifierar vad kategorin handlar om. Citaten har mindre teckenstorlek än den övriga texten och är skriven i två spalter, det vill säga originalversionen är till vänster och översättningen till höger.

Tabell 2.

*Interaktionen mellan eleverna.*

Kategori	Aspekt
A. Interaktion om eller på svenska	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Självständig översättning från svenska till finska</li> <li>2. Översättning med hjälpmedel</li> <li>3. Influens av andra språk</li> <li>4. Diskussion om svenska</li> <li>5. Läsning/upprepning</li> </ol>
B. Interaktion om naturen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifiering av naturföremål</li> <li>2. Tidigare kunskaper om naturen</li> <li>3. Övrig naturrelaterad kommunikation</li> </ol>
C. Övrig uppgiftsrelaterad interaktion	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diskussion om uppgifterna</li> <li>2. Genomförande av uppgifterna</li> </ol>
D. Övrig interaktion	-

### A. Interaktion om eller på svenska

Kategori A inkluderar all interaktion mellan eleverna som handlar om svenska, främst i form av verbal kommunikation. Kategorin är indelad i sammanlagt fem olika aspekter: 1. Självständig översättning från svenska till finska, 2. Översättning med hjälpmedel, 3. Influens av andra språk, 4. Diskussion om svenska och 5. Läsning och upprepning. Dessa aspekter redogör för på vilket sätt och i vilka sammanhang eleverna interagerar och kommunicerar om eller på svenska under naturskoledagen.

**1. Självständig översättning från svenska till finska.** Eleverna översätter ord och uttryck som de kan från svenska till finska. Ibland klarar en elev av att översätta på egen hand, ibland hjälper en elev en annan att översätta.

#### ORIGINAL:

\*eleverna har fått en lista med svenska naturföremål som de ska samla\*

A1: no, eka on ainaki- eka on ainaki keppi

A2: no siinä on [keppi]

A1: ja sitten, pieni kivi on *en liten sten*

A2: öö, tota tota tota

(A4: tääll on aika paljon)

A1: mä voin ettiä se [A2: okei] (xx) mä löysin

A2: okei, sitten (.) *kotte* – *käpy*, eiks se oo käpy?

A4: on

#### ÖVERSÄTTNING:

\*eleverna har fått en lista med svenska naturföremål som de ska samla\*

A1: nå, den första är iallafall pinne

A2: nå där är en [pinne]

A1: och sen, en liten sten är *en liten sten*

A2: öh, det där

(A4: här finns ganska många)

A1: jag kan söka efter den [A2: okej] jag hittade en

A2: okej, sedan (.) *kotte* – *kotte*, visst är det *kotte*?

A4: jo

**2. Översättning med hjälpmedel.** Ibland tar de hjälp av hjälpmedel för att översätta. De har exempelvis en lista med översättningar som de har fått på en tidigare lektion. De översätter också med hjälp av sina telefoner, antingen genom att göra en bildsökning på ordet, översätta det från svenska till finska i Google Translate eller söka på ordet på Wikipedia, och byta artikelns språk från svenska till finska.

#### ORIGINAL:

A1: no, mitä meiltä sitten puuttuu?

#### ÖVERSÄTTNING:

A1: nå, vad saknar vi ännu?

A2: <i><u>insekt!</u> En insekt</i>	A2: <i>insekt! En insekt</i>
A1: <i>niin, insekt puuttuu</i>	A1: <i>ja, insekt saknas</i>
*A3 <i>googlar*</i>	*A3 <i>googlar*</i>
A3: <i>hyönteinen</i>	A3: <i>insekt</i>
A1: <i><u>se on meillä</u></i>	A1: <i>det har vi</i>
A2: <i><u>no, seki on</u></i>	A2: <i>ja, det har vi redan</i>

Det blir dock inte alltid rätt trots att de använder hjälpmedel. En felaktig översättning sker till exempel när de ska översätta adjektivet *svår* till finska. De tar hjälp av Google Translate som ger resultatet *vakava*, det vill säga *allvarlig*, vilket i teorin kan vara en synonym till *svår* men i sammanhanget blev det fel.

**3. Influens av andra språk.** Ibland när eleverna försöker säga något på svenska verkar det som att de influeras av andra språk. Vid ett tillfälle uttalar en elev ordet *we* ”på svenska”, men istället med engelskt uttal (fonetiskt: *viisii*). På liknande sätt uttalas ordet *cirkel* med engelskt uttal istället för med svenskt, se citatet nedan.

ORIGINAL:	ÖVERSÄTTNING:
*de utför en samarbetsövning*	*de utför en samarbetsövning*
A3: <i>öö, piirimäks sillee kaikki vähän <u>kauemmast</u></i>	A3: <i>gå mera runt, alla ni som är längre bort</i>
Elev: <i><u>sirkle</u></i>	Elev: <i>sirkle</i>
NL: <i>alla går i cirkel sådär</i>	NL: <i>alla går i cirkel sådär</i>
A3: <i>cir-ke!</i>	A3: <i>cir-ke!</i>
NL: <i>jaa, bra!</i>	NL: <i>jaa, bra!</i>

Eleverna influeras även av det egna modersmålet, dvs. finska, när de försöker översätta från svenska till finska. Detta sker bland annat när ett svenskt ord strukturellt liknar ett finskt ord, trots att det inte nödvändigtvis betyder samma sak. Båda respondentgrupperna trodde till exempel först att ”en liten sten” översattes till ”litteä kivi” (platt sten). Eleverna influeras också av finskan när de uttalar vissa ord, exempelvis ord som innehåller bokstäverna *u* och *o* uttalas med finskt uttal.

## ORIGINAL:

A1: tai, *en spar av en männsikka* [sic!]  
vissiin puuttuu  
A3: *männsikka*, mutta  
haen *männsikkaa* niin se  
löytää jotai ihmisten naamoja  
A1: no, onkse- onkohan se mansikka?  
A2: eiku- oliks toi se (.) joku, niinku (.)  
ihmisen jättävä jälki, tai mikä se  
olikaan [A2 har tidigare talat om detta med  
läraren]  
A3: no, katotaan kääntäjästä

## ORIGINAL:

\*de letar efter en lapp i skogen\*  
B3: kakskytnejä, tää- *papper*,  
[...]  
B3: paperi varmaan  
B1: nii onki, *papper*

## ÖVERSÄTTNING:

A1: eller, *en spar av en männsikka* saknas  
tydiligen  
A3: *männsikka*, men när jag söker på  
*männsikka* så visar den bara människors  
ansikten  
A1: nå, skulle det kunna vara jordgubbe?  
A2: nej men, är inte det där spår av en  
människa, eller vad var det nu igen [A2 har  
tidigare talat om detta med läraren]  
A3: nå vi översätter det i telefonen

## ÖVERSÄTTNING:

\*de letar efter en lapp i skogen\*  
B3: tjugofyra, här- *papper*  
[...]  
B3: säkert papper  
B1: jo det är det, *papper*

**4. Diskussion om svenska.** Eleverna använder svenska ord när de talar finska med varandra. De talar i princip aldrig *på* svenska, dvs. då de utför uppgifterna talar de endast finska sinsemellan, men de använder däremot svenska ord i sitt övrigt finska tal. Detta sker till exempel när de talar om naturföremål som de har det svenska ordet för och inte ännu vet vad det betyder på finska.

## ORIGINAL:

\*A3 översätter *pinne* med telefonen\*  
A2: miks sä katot tota *pinneä*?  
A3: no koska toi käski \*pekar på A1\*  
A2: \*till A1\* mut me tiedetään et se on  
keppi  
A1: no, ei mä- en mä käskeny kattoo *pinneä*  
A3: *aijaa*, no ei sitten

## ÖVERSÄTTNING:

\*A3 översätter *pinne* med telefonen\*  
A2: varför kollar du upp det där ordet *pinne*?  
A3: nå för att han sa åt mig att göra det \*pekar  
på A1\*  
A2: \*till A1\* men vi vet att det är en pinne  
A1: inte sa jag åt honom att kolla upp *pinne*  
A3: jaha, nå inte då

Det förekommer även diskussion om svenska språkets struktur och om vad som är kännetecknande för svenska, exempelvis att man på svenska använder bokstaven å, som inte används i det finska språket.

<b>ORIGINAL:</b>	<b>ÖVERSÄTTNING:</b>
<b>B2: svår, mikä on svår?</b>	B2: svår, vad är svår?
<b>B1: svår, öö</b>	B1: svår, öh
<b>B3: ruotsalainen å</b>	B3: svenskt å
<b>B2: svär [sic!] *googlar* vaikea, hankala</b>	B2: svär *googlar* vaikea, hankala

**5. Läsning och upprepning.** De läser skriftlig svenska högt utan att veta vad det betyder. Eleverna läser orden antingen rätt eller fel. De gånger som de läser orden fel verkar det ibland som att de har läst slarvigt, eftersom de senare när de läser samma sak läser rätt. De upprepar också ofta svenska ord som någon annan säger, utan att veta vad det betyder. Ofta upprepar de ordet rätt, men ibland hör de fel och upprepar ordet fel.

<b>ORIGINAL:</b>	<b>ÖVERSÄTTNING:</b>
<b>*de samlar ett antal naturföremål på svenska*</b>	<b>*de samlar ett antal naturföremål på svenska*</b>
<b>A2: onks blomma?</b>	A2: har vi blomma?
<b>A1: ei, no mitäköhän se on?</b>	A1: nä, eller vad är det?
<b>A3: mikä?</b>	A3: vadå?
<b>A1: blomma</b>	A1: blomma
<b>A3: *upprepar* lomma</b>	A3: *upprepar* lomma
<b>A2: *upprepar* blomma, blomma</b>	A2: *upprepar* blomma, blomma
<b>A1: ei sitä ainakaan täällä on</b>	A1: det finns åtminstone inte här
<b>A2: blomma, blll-omma</b>	A2: blomma, blll-omma
<b>A1: *till A3* ei muuta ku hakemaan, googla-</b>	A1: *till A3* nå inte desto mer än att vi googlar de
<b>A2: blomma</b>	A2: blomma
<b>A3: *skriver i telefonen* l – oo – mm – a</b>	A3: *skriver i telefonen* l – oo – mm – a
<b>A2: ei lomma, vaan blomma!</b>	A2: ei lomma, vaan blomma!
<b>A3: /skrattar/ no ei, te sanoitte lomma</b>	A3: /skrattar/ nå ni sa lomma
<b>A1 &amp; A2: /tydligt/ blomma</b>	A1 & A2: /tydligt/ blomma



## B. Interaktion om naturen

Eftersom naturskoldagen tog plats ute i naturen förekommer en hel del kommunikation som handlar om naturen, vilket utgör kategori B. Kategorin är indelad i tre aspekter: 1. Identifiering av naturföremål, 2. Tidigare kunskaper om naturen, och 3. Övrig naturrelaterad kommunikation. Aspekterna beskriver på vilket sätt och i vilka sammanhang eleverna talar om naturen.

**1. Identifiering av naturföremål.** Eleverna letar efter och identifierar saker i naturen för att lösa uppgifterna. De diskuterar vad det är de ska leta efter och var de ska leta. Ofta hittar de det som de letar efter, men ibland tror de att de har identifierat något som visar sig vara något annat. En elev trodde till exempel att han hittat en blomma men det visade sig vara en bit svamp.

### ORIGINAL:

A4: no etitään sit kaikki jotain kukkaa

A2: no, ei tääll missään oo- sovitaan et tää on kukka \*plockar upp en ljunqvist\* tässä on kukka

A3: no ei se oo kukka

A1: no, ei se kyllä oo kukka

A2: on se, kanervakukka

A1: no, en mä nyt tiedä

### ÖVERSÄTTNING:

A4: nå vi letar alla efter en blomma då

A2: inte finns de några här- ska vi säga att det här är en blomma? \*plockar upp en ljunqvist\* här är en blomma

A3: nå inte är det en blomma

A1: nå inte är det ju en blomma

A2: visst är det, en ljungblomma

A1: nå inte vet jag nu

**2. Tidigare kunskaper om naturen.** Eleverna tar hjälp av sina tidigare kunskaper om naturen för att lösa uppgifterna. De talar om fenomen i naturen och om egenskaper hos naturmaterial. I ett skede ska de hämta en insekt och funderar var de kan hitta en, varpå en av eleverna föreslår att de letar efter svampar, eftersom myror ofta rör sig i eller under dem. I en annan uppgift ska de hämta vatten, och två elever kommer på att det finns vatten i mossa eftersom handen blir våt när man rör i den.

### ORIGINAL:

\*de ska ta en bild av något ”onödigt”\*

A1: otetaan joku kivi, koska eihän kiviä tartte mihinkään

### ÖVERSÄTTNING:

\*de ska ta en bild av något ”onödigt”\*

A1: vi tar en sten, för stenar behöver man inte till något

A3: /misstroget/ ai ei...

A3: /misstroget/ aj inte...

A1: no mihinkö kiviä tarttee

A1: nå till vad behöver man sten?

A3: teidän talo on- talossa on betonista

A3: ert hus är- i hus finns betong

**3. Övrig naturrelaterad kommunikation.** Eleverna talar om allemansrätten, vad man får och inte får göra i naturen. När de ska hämta en pinne påminner en elev de andra i gruppen att man inte får riva levande kvistar från träd. De talar om insekter i naturen, till exempel uppstår en diskussion om huruvida en spindel är spännande eller inte, när ena gruppen ska fotografera något spännande. I en annan uppgift ska eleverna hämta en blomma, vilket de i båda grupperna upplever som svårt att hitta den tiden på året (slutet av september).

**ORIGINAL:**

**ÖVERSÄTTNING:**

**B1: miten me kukka täältä löytyis**

B1: hur ska vi hitta en blomma här någonstans

**B3: ei tääll oo enää kukkia**

B3: inte finns det blommor här längre (...) jag

**(...) mä voisin kattoo metsän puolelt**

kan leta på skogssidan

### *C. Övrig uppgiftsrelaterad interaktion*

Eleverna var en stor del av dagen indelade i smågrupper, i vilka de genomförde majoriteten av uppgifterna. Ett par uppgifter utförde de tillsammans i helgrupp. En hel del interaktion förekommer i olika former när de tillsammans försöker lösa och genomföra uppgifterna både i helgrupp och i de mindre grupperna, vilket utgör kategori C. Denna kategori är indelad i två aspekter: 1. Diskussion om uppgifterna och 2. Genomförande av uppgifterna.

**1. Diskussion om uppgifterna.** Eleverna diskuterar uppgifterna, vad de går ut på och hur de ska genomföra dem. De diskuterar bland annat instruktionerna som ges, det vill säga vad läraren menade. När de ska leta efter lappar i skogen bestämmer de i den ena gruppen innan de börjar åt vilket håll alla springer och letar. Ibland tar en elev eget initiativ och säger åt de andra vad de ska göra.

**ORIGINAL:**

**A3: mä haen mun puhelin \*går iväg\***

**A1: jätetään tää- jätetään tää tähän  
niin [lappen]**

**A2: siis mihin sitä puhelinta tartti?**

**A1: no siihen jos ei tiedetä mitä noi sanat  
on**

**A2: aah, no kyl me varmaan tiedetä**

**ÖVERSÄTTNING:**

A3: jag hämtar min telefon \*går iväg\*

A1: vi lämnar den här- vi lämnar den här  
[lappen] här

A2: alltså, vad behövde vi telefonen till?

A1: nå ifall vi inte vet vad orden betyder

A2: jaha, nå nog vet vi säkert

**2. Genomförande av uppgifterna.** Eleverna genomför uppgifterna med varierande framgång. De samarbetar ofta bra och tillsammans, men ibland lyssnar de inte på varandra eller har svårt att komma vidare med uppgifterna. Ibland kommunicerar de inte tillräckligt med varandra när de genomför uppgifterna, vilket leder till dubbelt jobb för dem. Detta sker till exempel när de får en lista med naturföremål som de ska hämta och några elever hämtar samma saker, eller när de ska översätta ett ord som en av eleverna redan kan men de andra lyssnar inte på eleven utan översätter det på nytt. För det mesta deltar alla elever i genomförandet, men det händer också att en elev gör mer eller mindre än de övriga i gruppen.

**ORIGINAL:**

**A2: missä voi olla jälki ihmisistä?**

**A1: no, tossa vaikka (.) oota**

**A2: okei, oota, tää on mun jälki (.) oota mä-  
mä rikon tän [pinnen] niin sitten se on mun  
jälki**

**A1: no sit se on jälki ihmisest**

**A3: eiku, pistetään mun hanska, se on jälki  
ihmisestä**

**A1: /skrattar/ niinpä**

**A2: kato nyt se on vähän rikki [pinnen],  
kato tolleen, niin se lasketa**

**A3: no joo, mutta miten se on jälki  
ihmisestä?**

**A2: no koska mä oon rikkonu sen**

**ÖVERSÄTTNING:**

A2: var kan man hitta spår av en människa?

A1: nå fast där (.) vänta

A2: okej, vänta, här är mitt spår (.) vänta jag-  
jag söndrar den här [pinnen] så är det mitt spår  
sen

A1: nå sen är det ett spår av en människa

A3: nej, vi lägger min handske, det är ett spår  
av människa

A1: /skrattar/ ja exakt

A2: titta nu är den lite sönder [pinnen], titta så  
där, nu räknas den

A3: nå jo, men på vilket sätt är det ett spår av  
en människa?

A2: nå för att jag har söndrat den

### D. Övrig interaktion

Till den sista kategorin av interaktionen mellan eleverna hör all interaktion som inte är relaterad till uppgifterna på något sätt. Övrig interaktion sker både verbalt och non-verbalt. Eleverna talar till exempel om sådant som inte hör till uppgifterna; de talar med varandra i smågrupperna och de talar med andra elever från övriga grupper. I ett skede går en elev iväg från de andra och talar med en elev från en helt annan grupp, medan resten av gruppen arbetar med uppgifterna. De talar även i grupperna om mikrofonerna de har på sig och om observatörerna som filmar in dem. Ibland gör de sådant som ursprungligen hörde till uppgiften men som de sedan sätter onödigt mycket uppmärksamhet på. I en grupp stannade de till exempel kvar längre än nödvändigt och tittade på en spindel som de hade hämtat, istället för att fortsätta med uppgiften som de höll på att utföra.

#### ORIGINAL:

**\*de har fångat en spindel\***

**A4: se karkaa**

**A3: no, mä näen \*försöker fånga den tillbaka\***

**A2: sä viittit koskee siihen**

**SL: mä voin (xx) todistaa siihen et teil on se ollut siinä, jos se pääsee karkaamaan (xx)**

**A3: \*hindrar spindeln från att rymma\* ei se pääse- oho nyt se- nyt se kuoli (.) no, mutta se silti on siellä**

**A2: nyt me- mä voin vähän tappaa sitä, lisää (...) ei se oo kuollut! Se elää**

**A3: no sitten se elää**

#### ÖVERSÄTTNING:

**\*de har fångat en spindel\***

**A4: den rymmer**

**A3: nå, jag ser det \*försöker fånga den tillbaka\***

**A2: du vågar röra i den**

**SL: jag kan intyga att ni har haft den här ifall den lyckas rymma iväg**

**A3: \*hindrar spindeln från att rymma\* int kommer den att- oj nu dog den (.) nå, men den är nu där i alla fall**

**A2: jag kan döda den lite till (...) inte är den död heller! Den lever**

**A3: nå då lever den sen**

## 5.3 Interaktion mellan elev och lärare i svenskundervisning i naturskola

För att svara på forskningsfråga tre har både intervjun med naturskoleläraren och videoobservationerna från naturskoledagen analyserats. Inledningsvis presenteras analysen över naturskolelärarens språkanvändning med eleverna. Därefter presenteras

analysen av naturskolelärarens interaktion med eleverna och slutligen svenskalärarens interaktion med eleverna. Dessa interaktioner har analyserats skilt eftersom de till viss del skiljer sig från varandra.

Resultaten presenteras både utgående från intervjun med naturskoleläraren och videoobservationerna från naturskoledagen. Resultaten från intervjun presenteras som narrativa analyser, medan resultaten från naturskoledagen är kategoriserade. Kategorierna sammanfattas i Tabell 3. Citat från intervjun med naturskoleläraren är inbakade i narrativen och markeras med kursiv stil, medan citat från naturskoledagen skrivs i separata stycken och har mindre teckenstorlek, med originalversion i vänster spalt och översättning i höger spalt.

Tabell 3.

*Interaktionen mellan elever och lärare.*

Typ av interaktion	Kategorier
Naturskolelärarens språkanvändning	A. Kodväxling och översättning B. Endast finska C. Endast svenska
Naturskolelärarens interaktion med eleverna	A. Ger instruktioner B. Hjälper och stöder C. Bekräftar och uppmuntrar
Svenskalärarens interaktion med eleverna	A. Assisterar och stöder B. Översätter

### 5.3.1 Naturskolelärarens språkanvändning

INTERVJUN: Målet för undervisning i svenska är att naturskoleläraren talar så mycket svenska som möjligt. I mån av möjlighet ska man undvika att översätta direkt från svenska till finska, dvs. att upprepa det man precis sagt på elevernas modersmål. Istället kan man använda sig av kodväxling, alltså att överlappa språken och använda finska och svenska parallellt utan att översätta direkt. *Kodväxling och det här att man överlappar språken liksom, så är ju väldigt centralt, så att det tankesättet ligger ju i grunden.*

I vissa grupper är elevernas svenskanivå så låg att naturskoleläraren är tvungen att översätta en hel del. I de fallen strävar naturskoleläraren ändå efter att alltid säga på svenska först, och översätta sedan, *för du ska alltid tvinga dem att först tänka på svenska, "vad kan det betyda" och sedan får de stödorden på finska*. Det ställer dock krav på läraren att man är lugn och närvarande, för att kunna både hålla koll på gruppen och tänka på sin egen språkanvändning. *Jag märker jättefort att om det är en grupp som är väldigt stökig, så börjar jag liksom mera fuska med det där bara för att hålla kontrollen, så då faller liksom språkinläringen mer.*

När man ger instruktioner bör man vara särskilt aktsam på sina ordval som lärare när man talar svenska med elever som har ett annat modersmål. *Man måste tänka hela tiden på vilka ord använder jag, hur kan jag få det så tydligt som möjligt fram så att eleverna förstår instruktionen*. Tanken är att man ger förklaringar på svenska, och undviker att direkt översätta till finska. Det är inte alltid helt möjligt dock, ifall språknivån bland eleverna inte är tillräckligt hög.

NATURSKOLEDAGEN: Bland de elever som deltog i naturskoledagen, som ägde rum i september, var det många som hade börjat läsa svenska samma höst, vilket betydde att språknivån var relativt låg och de hade svårt att förstå läraren när hon talade endast svenska. Naturskoleläraren var därför tvungen att tala en hel del finska och översätta det mesta. Under naturskoledagen använder läraren både finska och svenska enligt behov. Ibland talar läraren båda språken, antingen genom kodväxling eller översättning, och ibland talar hon endast ett av språken. De olika sätt som läraren använder finska och svenska är indelade i tre kategorier: A) kodväxling och översättning, B) endast finska och C) endast svenska.

#### *A. Kodväxling och översättning*

Ibland använder läraren sig av kodväxling, dvs. hon talar svenska och finska om vartannat. Oftast översätter läraren sina förklaringar från svenska till finska, antingen med lite andra ord och vidare förklaringar eller som direkta översättningar. I vissa fall talar läraren först på finska och översätter sedan till svenska, antingen direkt eller spinner vidare på förklaringen på svenska.

**ORIGINAL:**

**NL:** \*till alla elever\* ni har ungefär tio minuter tid på er att söka så många olika saker som möjligt, och de här sakerna, nämä esineet kerätään tälläiselle istuma-alustalle johonkin, sen voi jättää tänne odottamaan ja sitten juokset edes-takaisin ja keräät ne esineet tähän, sopiikohan se? Vet ni vad ni ska göra? Ymmärrettekö mitä tehdä? Joo, har ni frågor? Kysymyksiä? Nej, alla vet, jättebra.

**ORIGINAL:**

**NL:** ja okej, bra, hej hörni- [B2: saadaanko me vielä yks?] vill ni ha en till?

**B2:** häh?

**NL:** haluuttekö tehdä vielä yhden?

**B1:** joo

**B3:** joo, kaikki (xx)

**B2:** joku hauska, anna meille joku hauska

**NL:** pitääkö mun valita teille joku hauska?

**B3:** vaikee- vaikee ja hauska

**NL:** nå, de nog svårt, nå hur sku de va med äcklig? /dramatiskt/ Ush va äcklig, blåä

**B3:** no, okei

**ÖVERSÄTTNING:**

**NL:** \*till alla elever\* ni har ungefär tio minuter tid på er att söka så många olika saker som möjligt, och de här sakerna, de här sakerna samlas till sådana här sittunderlag någonstans, de kan du lämna där och vänta och så springer du fram och tillbaka och samlar sakerna hit, passar det? Vet ni vad ni ska göra? Vet ni vad ni ska göra? Joo, har ni frågor? Frågor? Nej, alla vet, jättebra.

**ÖVERSÄTTNING:**

**NL:** ja okej, bra, hej hörni- [B2: får vi ännu en till?] vill ni ha en till?

**B2:** vad?

**NL:** vill ni göra en uppgift till?

**B1:** joo

**B3:** joo, alla (xx)

**B2:** en rolig, ge en rolig åt oss

**NL:** ska jag välja en rolig åt er?

**B3:** svår- svår och rolig

**NL:** nå, de nog svårt, nå hur sku de va med äcklig? /dramatiskt/ Ush va äcklig, blåä

**B3:** nå, okej

*B. Endast finska*

Ibland talar naturskoleläraren endast finska utan att använda svenska. Endast finska används i sådana situationer där läraren säger något som inte direkt hör till den egentliga uppgiften, eller när hon ger korta snabba förklaringar/instruktioner. Oftast använder läraren endast finska när hon talar med en eller endast några elever, sällan när hon tilltalar hela klassen.

**ORIGINAL:**

**\*uppgiften är att hitta en insekt\***

**B2: \*till NL\* Tehdään käpylehmää ja sitten sanotaan että se on lehmä**

[...]

**NL: nämen hei, hei se oli hyvä idea, tehkää niinku käpystä, öö hyönteisen, [B2: okei] laitait siihen kuusi jalkaa ja sitten se on-**

**ÖVERSÄTTNING:**

**\*uppgiften är att hitta en insekt\***

**B2: \*till NL\* vi gör ett kottdjur och sen säger vi att det är ett djur [fri översättning]**

[...]

**NL: nämen hej, hej det var en bra idé, gör en insekt av en kotte [B2: okej] du lägger sex ben till den och så-**

### *C. Endast svenska*

Några gånger talar läraren endast svenska. I de situationerna använder hon ofta någon form av visuellt stöd för att visualisera vad hon menar, till exempel kroppsspråk och gester.

**ORIGINAL:**

**\*eleverna har letat efter en lapp med ett ord på svenska\***

**B2: kun siis tämä oli, tämä seittämäntoista, in-sk-**

**NL: jo, sjutton, insekt, hämta en insekt, minns du? där de stod, ”kan ni hämta en insekt”, [B1: Mikä se on, orava?] en såndär liten, som ”prrr”**

**B2: ötökkä**

**NL: jaa**

**ÖVERSÄTTNING:**

**\*eleverna har letat efter en lapp med ett ord på svenska\***

**B2: det här var, det här var sjutton, in-sk-**

**NL: jo, sjutton, insekt, hämta en insekt, minns du? där de stod, ”kan ni hämta en insekt”, [B1: vad är det, ekorre?] en såndär liten, som /låter som en insekt/ ”prrr”**

**B2: insekt**

**NL: jaa**

### *5.3.2 Naturskolelärarens interaktion med eleverna*

Naturskoleläraren interagerar med eleverna på olika sätt i uppgifterna under naturskoledagen. De olika formerna av interaktion har delats in i tre kategorier: A) ger instruktioner, B) hjälper och stöder och C) bekräftar och uppmuntrar.



### A. Ger instruktioner

Läraren berättar vad uppgifterna går ut på och hur de ska genomföras. Oftast ger läraren lite längre och mer utförliga instruktioner inför uppgifterna åt alla elever på en gång, och lite kortare instruktioner till elever som senare inte vet vad de ska göra. En av övningarna innehöll många små uppgifter som eleverna skulle utföra, vilket innebar att läraren gav kontinuerligt nya instruktioner till eleverna när de jobbade i små grupper.

#### ORIGINAL:

NL: **\*till alla\* ni får en sån [ett sittunderlag] och sen får ni ta en lista, öhm vem av er har en telefon? Ni har en smarttelefon? Oliko teillä älypuhelin mukana?**

A3: on

NL: joo, bra, så ni kan googla nån av er

A3: joo

NL: han kan googla (...) bra, ni får börja, saatte aloittaa heti

#### ÖVERSÄTTNING:

NL: *\*till alla\* ni får en sån [ett sittunderlag] och sen får ni ta en lista, öhm vem av er har en telefon? Ni har en smarttelefon? Hade ni en smarttelefon med er?*

A3: jo

NL: *joo, bra, så ni kan googla nån av er*

A3: jo

NL: *han kan googla (...) bra, ni får börja, ni får börja genast*

### B. Hjälper och stöder

Läraren hjälper eleverna att komma vidare med uppgifterna när de inte vet hur de ska göra. Det sker bland annat genom att läraren översätter åt eleverna när de inte själva klarar av det eller guidar dem i hur de ska lösa uppgiften och hur de ska gå vidare. Läraren använder sig också av korrigerande feedback, det vill säga läraren ställer ledande frågor för att få eleverna att tänka till själva.

#### ORIGINAL:

NL: **hej, behöver ni hjälp? Nä? Vilket söker ni?**

B2: tota

NL: en bit lav, **joo**

B2: **mm**

NL: ehm, lav- en bit tarkoittaa palanen, så lav e de där liksom (.) ordet som ni ska söka

#### ÖVERSÄTTNING:

NL: *hej, behöver ni hjälp? Nä? Vilket söker ni?*

B2: det där

NL: *en bit lav, joo*

B2: mm

NL: *ehm, lav- en bit betyder bit, så lav e de där liksom (.) ordet som ni ska söka*

**B2: palanen**

**NL: om ni inte hittar på den där kuvahaku, så testa på Wikipedia (.) ni söker på wikipedia på svenska, wikipedia, och sen, så väljer ni liksom – vaihda kieli, så då får man som se att ”aa okei, se oli se”**

B2: en bit

NL: *om ni inte hittar på den där bildsök, så testa på Wikipedia (.) ni söker på wikipedia på svenska, wikipedia, och sen, så väljer ni liksom – byt språk, så då får man som se att ”aa okej, det var det där”*

### C. Bekräftar och uppmuntrar

Läraren bekräftar att eleverna har löst uppgiften rätt eller att de är på rätt spår och uppmuntrar dem till att fortsätta.

**ORIGINAL:**

**NL: hämta löv, minns ni ett löv? från tre olika träd, björk, asp, tre löv (.) ett löv, va betyder det?**

**B2: sammal**

**NL: nej, från-**

**B1: lehti**

**NL: bra! Fint**

**B2: kolme eri lehteä**

**ÖVERSÄTTNING:**

NL: *hämta löv, minns ni ett löv? från tre olika träd, björk, asp, tre löv (.) ett löv, va betyder det?*

B2: *mossa*

NL: *nej, från-*

B1: *löv*

NL: *bra! Fint*

B2: *tre olika löv*

### 5.3.3 Svenskälärens interaktion med eleverna

INTERVJUN: Den som ansvarar för innehållet i undervisningen i naturskola är alltid naturskoleläraren. Däremot har elevernas ordinarie lärare, dvs. klasslärare eller svenskäläre, en mycket viktig roll. Eftersom naturskoleläraren fungerar på sätt och vis som en resurslärare, ligger det huvudsakliga ansvaret fortfarande på läraren som följer med eleverna från skolan. Det är dessutom vanligt att eleverna inte har träffat naturskoleläraren tidigare, så deras ordinarie lärare har också en viktig funktion att se till att eleverna känner sig trygga. *Det uppstår ibland sådana situationer där klassläraren av en eller annan orsak plötsligt är borta från gruppen, och det skapar ju också osäkerhet bland eleverna, [så] att klassläraren har en jätteviktig, bärande roll, när den kommer ut med sin grupp.*

Trots att det ämnesdidaktiska ansvaret i naturskoledagen ligger på naturskoleläraren, är det upp till svenskaläraren huruvida de utför för- och efterarbete i klassen eller inte. Naturskolan kan ge idéer och material, men de har sällan koll på vilka klasser som genomför dem och vilka som inte gör det. I projektet NATURLIGTVIS ute på svenska har det visat sig att de flesta grupper har gjort förarbete innan naturskoledagen. *Läraren [har] kanske i högre grad än hos andra grupper [i andra naturskoledagar] gjort det här förarbetet för att det är så viktigt att eleverna har några ord på klart och så här, att de har ofta gjort det förarbetet som vi har gett, men då har vi också faktiskt skapat uttryckligen ett uppgiftsblad för det, vilket vi kanske borde göra för alla våra program, att inte bara en idé utan en färdig, så här "skriv ut, gör så här"-manual. Det är alltså inte lika vanligt att klasser som deltar i andra naturskoledagar gör för- och efterarbete.*

Under själva naturskoledagen i det svenska programmet brukar naturskoleläraren tala endast svenska med elevernas svenskalärare, så mycket som möjligt, och uppmuntrar svenskaläraren att själva tala svenska. *Jag brukar prata med dem när vi är på väg ut och säga att jag kommer göra så här, var beredd på att jag pratar svenska med dig, du får svara på finska ifall det är så att du själv inte är bekväm med att svara på svenska, men översätt helst inte rakt av utan förklara med mera svenska ifall det är så att eleverna frågar av dig.* I vissa skolor har svenskaläraren dock så låg svenskanivå själv att det inte går utan då måste naturskoleläraren helt enkelt översätta en del till läraren också.

**NATURSKOLEDAGEN:** Under naturskoledagen är svenskaläraren hela tiden närvarande och går omkring och håller koll på eleverna och hjälper dem med uppgifterna. Svenskalärarens roll har sammanfattats i två kategorier: A) assisterar och stöder, och B) översätter.

#### *A. Assisterar och stöder*

Svenskaläraren går omkring under dagen och hjälper eleverna med uppgifterna, kontrollerar att de vet vad de ska göra och att de faktiskt gör det de ska göra. Hon uppmanar eleverna till att fråga hjälp av varandra först innan de frågar en lärare, det

vill säga att de elever som läser kort svenska kan fråga av de elever som har läst svenska längre. Hon uppmuntrar dem till att tala svenska, till exempel genom att be dem räkna högt på svenska istället för finska.

**ORIGINAL:**

**\*eleverna försöker översätta svenska naturord\***

**SL: mitähän- mitähän olis *liten bit*?**

**A3: no**

**A1: pienempi kuin (.) tai jotai-**

**SL: toi on pala, pieni- niin**

[...]

**SL: pieni pala, ja sitten, ettikää se viimeinen [med telefonen]**

**A1: sammalta**

**A2: sammalta**

**SL: joo**

**ÖVERSÄTTNING:**

**\*eleverna försöker översätta svenska naturord\***

**SL: vad skulle det där *liten bit* kunna betyda?**

**A3: nå**

**A1: mindre än (.) eller någonting-**

**SL: det där betyder bit, liten- så**

[...]

**SL: liten bit, och sen, sök det sista [med telefonen]**

**A1: mossa**

**A2: mossa**

**SL: jo**

*B. Översätter*

Svenskaläraren översätter inte allt av naturskolelärarens förklaringar, men det händer att hon översätter en del. Till exempel ibland när naturskoleläraren ställer en fråga till gruppen på svenska så upprepar svenskaläraren frågan på finska. Några gånger sammanfattar hon naturskoleläraren, det vill säga svenskaläraren ger en kort sammanfattning på finska av de instruktioner som naturskoleläraren gett på svenska.

**ORIGINAL:**

**NL: \*till alla elever\* ni har nu i- i alla grupper har ni nu en telefon, visst? Alla har en smarttelefon? Visst? \*visar sin egen telefon\* ni har i er grupp en sån?**

**SL: onko kaikilla yks puhelin vähintään?**

**NL: \*till en elev\* har du en sån?**

**Elev: meillä on**

**NL: jess, perfekt**

**ÖVERSÄTTNING:**

**NL: \*till alla elever\* ni har nu i- i alla grupper har ni nu en telefon, visst? Alla har en smarttelefon? Visst? \*visar sin egen telefon\* ni har i er grupp en sån?**

**SL: har alla minst en telefon?**

**NL: \*till en elev\* har du en sån?**

**Elev: vi har**

**NL: jess, perfekt**

## 6 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel diskuteras inledningsvis de resultat som presenterades i kapitel 5. Resultaten kopplas till tidigare forskning och teorier som diskuterats i teorikapitlen. Därefter diskuteras metodkapitlet, bland annat valet av metoder, genomförande och analysen. Avslutningsvis ges förslag på vad man kunde forska vidare kring inom detta ämne.

### 6.1 Resultatdiskussion

I följande stycken diskuteras resultaten som kommit fram i avhandlingens undersökning. Först diskuteras vad som kännetecknar svenskundervisning i naturskola, därefter interaktion i svenskundervisning i naturskola.

#### *6.1.1 Svenskundervisning i naturskola*

Inledningsvis kan man konstatera att naturskoleläraren som intervjuades hade en klar bild av vad som kännetecknar naturskola som arbetssätt och hon kunde lyfta fram denna syn på naturskola tydligt, och motivera den väldigt väl. Utgående från lärarens syn och videoobservationerna tycks kännetecknen för svenskundervisning i naturskola stämma väldigt bra överens med Fellners (2007) definition av OLL, outdoor language learning. OLL-metodiken fäster uppmärksamhet vid speciellt utomhuspedagogik och lärande genom kommunikation, vilket är precis vad som kännetecknar naturskoleldagen som observerades i denna studie. Vidare kan man också likna projektet vid en språkdusch enligt Nikula och Marshs (1997) definition, eftersom det fungerar som ett komplement till den ordinarie undervisningen, med fokus på att ge eleverna positiva erfarenheter av att tala svenska.

En aspekt som naturskoleläraren lyfte fram var bland annat att programmet på svenska som erbjuds elevklasser kan bidra till ett mer autentiskt inslag i svenskundervisningen i och med att naturskoleläraren är helt finlandssvensk. Det blir då kanske naturligare för eleverna att tala svenska med naturskoleläraren, än med exempelvis svenska-

läraren, som sällan talar flytande svenska. Autenticitet är en viktig aspekt inom språkundervisning överlag, och kan höja motivationen till lärande hos eleverna (Fellner, 2007). I och med att naturskola alltid tar plats ute i den ”verkliga” naturen, kan man även tänka sig att det ökar autenticiteten i undervisningen, speciellt när man undervisar om just naturen. Naturvistelse har dessutom visats öka elevers miljömedvetenhet (Ekvall, 2012), vilket är eftersträvansvärt. Här blir den minskande närnaturen en begränsande faktor, som naturskoleläraren nämnde, eftersom skolor ofta inte har resurser till att resa längre bort från skolans område.

En annan begränsning med den finländska naturskolan kan hittas i anslutning till att klasser ofta kommer ut i naturskolan bara en gång – med undantag av regelbunden fadderklassverksamhet. I och med att det är ett nytt moment kan det leda till att eleverna automatiskt tycker det är roligt, bara för att det är ett extra inslag (Svens & Sjöblom, 2018; Fägerstam & Blom, 2012), men det är inte nödvändigtvis effektiv undervisning. Flera forskare förespråkar en mer regelbunden verksamhet under en längre tid, vilket enligt tidigare forskning är mer effektivt än endast enstaka inslag av utomhuspedagogik (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Dillon m.fl., 2006; O'Brien, 2009). Naturskolor i finländsk bemärkelse fungerar ofta som enstaka inslag i undervisningen, vilket kanske begränsar deras potential. Man kunde tänka sig att ifall klassläraren själv utövar utomhuspedagogik relativt ofta, skulle naturskolans ”nyhets-känsla” hos eleverna minska, och öka effektiviteten.

Naturskolan har enligt naturskoleläraren möjlighet att fungera som ett komplement till ordinarie undervisning, men hur det fungerar i praktiken beror på ifall klasserna gör för- och efterarbete eller inte. I tidigare litteratur där forskare diskuterar för- och efterarbete lyfter de ofta fram vikten av det för en effektiv undervisning utomhus, vilket även naturskoleläraren nämner. Förarbete motiverar och förbereder eleverna, medan efterarbete sammanfattar och repeterar det eleverna har gått igenom (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Dillon m.fl., 2006). I och med att naturskoleläraren sällan har kontakt med eleverna varken före eller efter naturskoledagen, ligger ett stort ansvar på elevernas ordinarie lärare att de har arbetat med temat innan och att de avslutar temat innan de går vidare efter naturskoledagen. Här uppstår ett problem, då många av elevernas lärare, enligt naturskoleläraren, ser naturskoledagen endast som ett roligt inslag i undervisningen. Naturskolans potential att fungera som kompletterande undervisning minskar då markant.

Naturskolans arbetssätt bidrar också till en med innehållsfokuserad undervisning, då eleverna ges större frihet till att röra på sig, och de samarbetar mycket med varandra. Elevernas syn på vad man kan lära sig i naturskola är dock ofta begränsad, vilket både påpekas av naturskoleläraren och nämns i annan litteratur, och påverkar vad eleverna faktiskt kan lära sig när de kommer ut i naturen (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Utmaningen med att hålla svenskundervisningen utomhus blir då att eleverna inte förväntar sig att lära sig annat än saker om naturen, vilket kan tänkas begränsa hur mycket svenska de lär sig. Programmet som följdes med var dock uttryckligen ett program i svenskundervisningen och läraren som var med dem var inte elevernas klasslärare utan svenskalärare, vilket å andra sidan kan göra så att eleverna ändå är beredda på att lära sig svenska.

Tidigare i kapitel 3 diskuterades hur ett behov av att kunna målspråket ökar motivationen till att lära sig, samt hur positiva attityder påverkar elevernas motivation (Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015). Detta gör Svenska nus arbete väldigt viktigt, eftersom nätverket arbetar för att bygga broar mellan finskspråkiga elever och finlandssvensk och svensk kultur. Målet är att bättra attityder till det svenska språket och på så vis öka motivationen för att lära sig det. (Svenska nu, u.å.) Eftersom denna avhandling inte har tagit del av feedback som kommit in efter naturskoledagen som observerades, kan man inte säga ifall elevernas motivation ökade eller attityder förbättrades, men i och med att de flesta elever var engagerade i uppgifterna kan man hoppas på det bästa.

Man kan även reflektera över naturskoledagen som helhet och jämföra den med olika former av språkmetodik. Inom CLIL-metodiken integrerar man språkundervisning med annat innehåll, det vill säga tanken är att lära sig något på målspråket (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008). I naturskoledagen är det främst det svenska språket som är i fokus, så på denna punkt stämmer de inte helt överens med varandra. Däremot är elevernas aktivitet och engagemang väldigt central i naturskoledagen, vilket även är viktigt inom CLIL (jfr Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008). Eftersom elevernas nivå i svenska var relativt låg kan man däremot dra flera paralleller till språkdusch som undervisningsform. Syftet med språkduschar är att eleverna kommer i kontakt med målspråket, det vill säga de får höra det talas och får själva pröva på att tala språket. Målet är att genom språkdusch ge positiva attityder gentemot språket så att eleverna

blir motiverade att fortsätta lära sig, vilket också är tanken med naturskoledagen. (Nikula & Marsh, 1997.)

### *6.1.2 Interaktion i svenskundervisning i naturskola*

Elevinteraktionen under naturskoledagen var väldigt hög, i och med att de arbetade i smågrupper så gott som hela dagen. Detta är i enlighet med språklitteratur som förespråkar att eleverna deltar aktivt i samtal för att öka språkinläringen (Sigurd & Håkansson, 2007). Syftet med denna avhandling var inte att studera skillnader i elevernas deltagande under dagen, varför det inte heller har observerats närmare, men redan av att bläddra igenom de olika citaten märker man att det finns en tydlig skillnad mellan eleverna i hur mycket de deltar i interaktionerna. I både grupp A och B fanns det en elev som deltog mindre aktivt än de andra (A4 och B3), som dessutom läste kort svenska. En spontan förklaring kunde vara att eleverna inte deltar lika aktivt på grund av bristande kunskaper i svenska, men det går inte att dra några slutsatser utifrån denna ovetenskapliga observation. Däremot tyder det onekligen på ett intressant samband som skulle kunna vara mål för fortsatt forskning.

Om man jämför med språkteori, exempelvis sociokulturell teori, kan man konstatera att det finns flera inslag av sociala aspekter i naturskoledagen. Mediering förekommer när eleverna översätter med hjälp av sina telefoner; läraren stöder eleverna att utvecklas i den proximala utvecklingszonen; och kollaborativ dialog förekommer frekvent (Ellis, 2015). En annan metod som används är IRU-metoden, det vill säga läraren initierar något med instruktioner eller frågor, eleverna ger respons genom att svara eller lösa uppgifterna, och läraren följer upp med att bekräfta eller uppmuntra dem (Abrahamsson, 2009).

Något som är väldigt framträdande bland interaktionen mellan eleverna är hur andra språk verkar influera deras svenska, i synnerhet det finska språket. Språköverföring (engelska: language transfer) sker från finska till svenska bland annat i elevernas uttal och översättningar (jfr Abrahamsson, 2009; Ellis, 2015).

Naturskolelärarens språkanvändning var inte alltid i enlighet med vad man ska sträva till inom andraspråksundervisning, vilket naturskoleläraren själv diskuterar. Målet är att aldrig översätta sig själv som lärare, eftersom det signalerar till eleverna att de inte



behöver lyssna på målspråket utan de väntar tills det kommer en översättning till skolspråket. I och med att svenskakunskaperna hos eleverna var väldigt låga, använde naturskoleläraren ändå väldigt mycket finska blandat med svenska. Naturskoleläraren konstaterar att hon tenderar byta till finska när hon blir stressad och behöver spara tid, vilket även diskuteras av Nagy och Robertson (2009) som vanligt bland andraspråkslärare. Ibland använder hon dock också till exempel kroppsspråk istället för att översätta till finska, vilket vissa gånger fungerar, andra gånger inte. Enligt naturskoleläraren ska dessutom svenskläraren översätta henne så lite som möjligt, vilket hon under naturskoledagen ändå gör flera gånger, dock inte alltid. Båda uppmanar ändå eleverna till att tala svenska och att fråga då de inte förstår.

## 6.2 Metoddiskussion

Denna avhandling är explorativ till sin karaktär eftersom det finns knappt om tidigare forskningsresultat kring svenska utomhus (jfr Patel & Davidson, 2011). Forskningsmetoden som har använts i undersökningen är fallstudie, vilket är ett logiskt val med tanke på att det är en explorativ forskning och syftet var att beskriva svenskundervisning i naturskola som helhet, snarare än undersöka något specifikt. Att det är en fallstudie innebär också att resultaten inte är generaliserbara i sin traditionella betydelse (jfr Merriam 1994), det vill säga man kan inte säga att dessa resultat skulle kunna gälla för alla naturskoledagar. Detta är ändå inte ett problem eftersom studiens explorativa karaktär gör att generaliserbara resultat inte är relevanta, eftersom det inte är det som är syftet med undersökningen. Däremot ger fallstudie som metod en bild över det enskilda fallet som ett exempel på fenomenet som undersöks. Denna fallstudie är alltså ett väldigt bra exempel på hur svenskundervisning kan se ut i naturskola, utan att påstå att det alltid ser ut på samma sätt.

Videoobservation och intervju är båda typiska datainsamlingsmetoder för fallstudier (jfr Bell & Waters, 2016) och de fungerade väl även i denna undersökning. Att genomföra observationen med hjälp av video var synnerligen bra, eftersom det annars inte skulle ha varit möjligt att fånga så mycket av all interaktion som förekom under dagen. Något som skulle ha underlättat transkriberandet enormt är ifall mikrofonerna automatiskt hade synkat med filmkameran, vilket exempelvis Derry (2010)

rekommenderar. Nu passades ljudfilerna istället manuellt till filmmaterialet innan transkriberingen, vilket var relativt tidskrävande. I planeringsskedet hade två observationstillfällen bokats in, men det ena inberades (se 4.4). Eftersom vi var två observatörer som observerade varsin grupp elever under naturskoledagen, fick vi ändå tillräckligt med insamlat material från naturskoledagen. En fallstudie kräver inte stora mängder med material eftersom man undersöker enskilda företeelser, utan det kan vara bättre att istället fokusera på kvaliteten i det materialet som samlas in (jfr Patel & Davidson, 2011).

Intervjun med naturskoleläraren var ursprungligen inte planerad (se 4.3.2), men i efterhand kan man konstatera att den var väldigt givande och bidrog mycket till undersökningens resultat. Utan intervjun skulle det till exempel ha varit svårt att dra några slutsatser alls om ramarna för naturskolan, om fördelar och begränsningar, eller om hur undervisningen planerades. Att samla in material med flera olika metoder ökar dessutom validiteten i ett arbete, så man kan till och med påstå att denna avhandling fick en högre trovärdighet tack vare intervjun (jfr Merriam, 1994).

Eleverna, dvs. respondenterna, som observerades i undersökningen hade relativt låga kunskaper i svenska jämfört med elever i andra skolor som naturskolan har besökt inom samma projekt. Som resultaten ser ut nu skedde väldigt lite kommunikation *på* svenska, trots att tanken i flera övningar var att de skulle kommunicera på svenska. En trolig orsak är att eleverna begränsades väldigt mycket av deras bristande kunskaper. För att kunna observera hur interaktion mellan finskspråkiga elever sker *på* ett annat språk (svenska) skulle det eventuellt ha varit bättre att observera naturskoledagar med elever som har lite högre språknivå i svenska. Istället för att se detta som något misslyckat kan man dock tänka sig att låta dessa synpunkter fungera som förslag på fortsatt forskning (se 6.3).

Forskningsprocessen i denna avhandling har varit lite annorlunda än traditionellt, i och med att forskningsfrågorna preciserades först efter att undersökningen hade genomförts. Det var befriande att kunna samla in data utan att behöva bestämma sig för exakt vad det är man vill åt. Samtidigt kändes det stundvis väldigt utmanande eftersom det var svårt att sätta gränser för hur mycket teoretisk bakgrund som behövdes och att bestämma hur mycket av det insamlade datamaterialet som var relevant. Det är lätt att ifrågasätta varför man väljer en dylik forskningsprocess.

Orsaken var den knappa tidigare forskning som finns inom temat språkundervisning utomhus. Det var mycket lättare att besluta vad som är bäst att fokusera på i denna studie efter att ha samlat in materialet jämfört med om forskningsfrågorna hade preciserats innan datainsamlingen, eftersom det var svårt att förutse på vilket sätt resultaten skulle gå att analysera. Med tanke på det kändes denna forskningsprocess sist och slutligen som det bäst lämpade alternativet.

### 6.3 Förslag till vidare forskning

Som det har konstaterats flera gånger om i denna avhandling, är forskningsområdet inom språkundervisning utomhus väldigt begränsat. Detta innebär att det behövs vidare forskning ur flera perspektiv. Ett förslag är att jämföra svenskundervisning i naturen med traditionell undervisning i klassrummet, till exempel på vilket sätt de skiljer sig från varandra och vilka fördelar respektive nackdelar som förekommer. Forskning kunde göras kring elevers och/eller lärares perspektiv, det vill säga hur de upplever svenskundervisning (eller språkundervisning överlag) utomhus jämfört med traditionell språkundervisning.

Man kan också undersöka och jämföra graden av kommunikation i klassrummet och utomhus, huruvida eleverna talar mer eller mindre när lektionen hålls i naturen jämfört med i klassrummet. Interaktionsaspekten överlag kunde också vara en intressant aspekt att forska vidare kring, det vill säga hur eleverna interagerar med varandra och hur eleverna interagerar med läraren i språkundervisning utomhus. Det kunde till exempel vara givande att genomföra studier med elever som har lite bättre kunskaper i målspråket än respondenterna hade i denna studie, för att kunna undersöka interaktion som sker helt på målspråket.

Naturskoledagen som observerades i undersökningen i denna avhandling är del av ett projekt där naturskolan besöker en skola endast en gång, det vill säga det är inte en regelbunden eller återkommande dag för eleverna. Eftersom det finns tidigare forskning som förespråkar regelbunden uteundervisning hellre än enstaka inslag (se t.ex. Dillon m.fl., 2006; O'Brien, 2009), skulle det vara både intressant och relevant att undersöka regelbunden svenskundervisning utomhus. Det kunde handla antingen om

en lärare som håller en del av sin svenskundervisning utomhus, eller om fadder-  
verksamhet i en naturskola som driver liknande program under en längre tid.

## Litteraturförteckning

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Allärs. (u.å.). *Växelverkan*. Hämtat 4 april 2019, från <https://finto.fi/allars/sv/page/Y29169>
- Allärs. (u.å.). *Andraspråk*. Hämtat 1 april 2019, från <https://finto.fi/allars/sv/page/Y15160?clang=fi>
- Allärs. (u.å.). *Utomhusundervisning*. Hämtat 19 mars 2019, från <http://www.yso.fi/onto/allars/Y50731>
- Bell, J., & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bentsen, P. (den 12 februari 2013). UDESKOLE IN SCANDINAVIA: Teaching and Learning in Natural Places. *Children & nature network*. Hämtat 18 mars 2019, från <https://www.childrenandnature.org/2013/02/12/udeskole-in-scandinavia-teaching-learning-in-natural-places/>
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Brodin, J. (2009). Inclusion through access to outdoor education: Learning in Motion (LIM). *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 99–113. doi:10.1080/14729670903004340.
- Cumming, F., & Nash, M. (2015). Australian perspective of a forest school: shaping a sense of place to support learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 296–309. doi:10.1080/14729679.2015.1010071.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik: Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., . . . Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 3–53. doi: 10.1080/10508400903452884.
- Dewey, J., Hartman, S. G., & Lundgren, U. P. (1991). *Individ, skola och samhälle : pedagogiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 8(7), 107–111.
- Ekvall, H. (2012). *Friskare, gladare och smartare med utomhuspedagogik? En forskningsöversikt*. Göteborg: Göteborgs botaniska trädgård.

- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Encyclopædia Britannica. (u.å.). *Land-Grant College Act of 1862*. Hämtat 17 maj 2019, från <https://www.britannica.com/topic/Land-Grant-College-Act-of-1862>
- Farnham, M., & Mutrie, N. (1997). The Potential Benefits of Outdoor Development for Children with Special Needs. *British Journal of Special Education*, 24(1), 31–38. doi:10.1111/1467-8527.00008.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13–39). Stockholm: Liber AB.
- Fellner, T. (2007). Outdoor language learning: A novel approach to language learning through outdoor education. *The Language Teacher*, 31(6), 3–8.
- Fjeld, B. (29 september 2016). Her bruker de naturen som lekeplass. *Utdanningsnytt*. Hämtat 12 mars 2019, från <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/september/her-bruker-de-naturen-som-lekeplass/>
- Fägerstam, E. (2012a). Children and Young People's Experience of the Natural World: Teachers' Perceptions and Observations. *Australian Journal of Environmental Education*, 28(1), 1–16. doi:10.1017/ae.2012.2.
- Fägerstam, E. (2012b). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning.
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56–81. doi:10.1080/14729679.2013.769887.
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2012). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 56–75. doi:10.1080/14729679.2011.647432.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 45(2), 272–291. doi:10.1080/03004279.2015.1078833.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldén, G., Jonsson, G., Karlefors, I., & Vikström, A. (2010). Lust och lärande i naturen. I G. Helldén, G. Jonsson, I. Karlefors, & A. Vikström (Red.), *Vägar till naturvetenskapens värld* (s. 186–202). Stockholm: Liber AB.
- Jonsson, C. (2017). Translanguaging and Ideology: Moving Away from a Monolingual Norm. I B. Paulsrud, J. Rosén, S. Boglárka, & Å. Wedin (Red.),

- New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 20–37). Bristol: Multilingual Matters.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade*. Stockholm: Bonnier.
- Lättman-Masch, R., Wejdmark, M., Wohlin, A., Persson, E., Grantz, H., Lindblad, S., & Sang, B. (2010). *Att lära in svenska ute*. Vimmerby: OutdoorTeaching Förlag AB.
- Madsén, K. (2017). *Elevers syn på naturskola som lärmiljö i svenskundervisningen*. Opublicerad avhandling för kandidatexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mueller, K. (2009). Second/foreign language education outdoors. i A. M. Stoke, *JALT2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(2), 161–176.  
doi:10.1080/14729670701717580.
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.  
doi:10.1080/14729670902860809.
- Mygind, L., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2016). *Danske elever oplevelser af og syn på udeskole*. Artikel utarbetad i samband med projektet Udvikling af Udeskole.
- Myllyniemi, M. (den 3 oktober 2014). "Gammalmodigt att sitta i skolan". *Svenska YLE*. Hämtat 12 mars 2019, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2014/10/03/gammalmodigt-att-sitta-i-skolan>
- Mårtensson, F., Jensen, E. L., Söderström, M., & Öhman, J. (2011). Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang. *Naturvårdsverket*. Hämtad 19 april 2019, från <https://www.naturvardsverket.se/Documents/publikationer6400/978-91-620-6407-5.pdf>
- Nagy, K., & Robertson, D. (2009). Target Language Use in English Classes in Hungarian Primary Schools. I M. Turnbull, & J. Dailey-O'Cain (Red.), *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters: Channel View Publications.

- Nationalencyklopedin. (u.å.). *Interaktion*. Hämtat 4 april 2019, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/interaktion>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). *Kommunikation*. Hämtat 4 april 2019, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/kommunikation>
- Nationellt centrum för utomhuspedagogik. (17 november 2017). Välkommen till Nationellt centrum för utomhuspedagogik! *Linköpings universitet - Institutionen för kultur och kommunikation*. Hämtat 19 mars 2019, från <https://old.liu.se/ikk/ncu?l=sv>
- Natur och Miljö. (2016). *Naturskolornas läroplan*. Hämtat 18 mars 2019, från [https://www.naturochmiljo.fi/malgrupper/lorare/naturskolornas\\_laroplan/](https://www.naturochmiljo.fi/malgrupper/lorare/naturskolornas_laroplan/)
- Natur och miljö. (u.å.). *Vaddå naturskola..?* Hämtat 23 april 2019, från <https://naturochmiljo.fi/malgrupper/lorare/kvarkensnaturskola/program/>
- Naturskoleföreningen. (u.å.). *Om vår förening*. Hämtat 18 mars 2019, från <http://www.naturskola.se/om-foreningen/>
- Nikula, T., & Marsh, D. (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Norling, M., & Sandberg, A. (2015). Language Learning in Outdoor Environments: Perspectives of preschool staff. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 9(1), 1–16. doi:10.7577/nbf.749.
- Nynäshamns naturskola. (u.d.). *Nynäshamns Naturskolas kurser*. Hämtat 21 mars 2019, från [http://www.nynashamnsnaturskola.se/pdfHtm/kursinfo\\_2015.pdf](http://www.nynashamnsnaturskola.se/pdfHtm/kursinfo_2015.pdf)
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3–13*, 37(1), 45–60. doi:10.1080/03004270802291798.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6, 249–265. doi:10.1016/j.ufug.2007.03.006.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. i J. A. Hatch, & R. Wisniewski, *Life History and Narrative* (s. 5–23). London: Falmer Press.
- Rusk, F. (2016). *Doing Second Language Learning: A CA Study of Learning Practices in Finnish-Swedish Bilingual Educational Settings*. Åbo: Painosalama Oy.
- Sigurd, B., & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinläring och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.



- Sjöblom, P., & Svens, M. (2018). Learning in the Finnish outdoor classroom: Pupils' views. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. doi:10.1080/14729679.2018.1531042.
- Skriv så pennan glöder. (den 12 december 2015). *Etikettarkiv: Transkribera*. Hämtat 11 april 2019, från <https://skrivsapennangloder.wordpress.com/tag/transkribera/>
- Slotte, A., & Ahlholm, M. (2017). Negotiating Concepts and the Role of Translanguaging. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 170–188). Bristol: Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Streelasky, J. (2018). A forest-based environment as a site of literacy and meaning making for kindergarten children. *Literacy*, 0(0), 1–7. doi:10.1111/lit.12155.
- Svenska nu. (den 15 februari 2018). *NATURLIGTVIS i Österbotten*. Hämtat 18 mars 2019, från <http://svenskanu.fi/2018/02/15/naturligtvis-ute-pa-svenska-2/>
- Svenska nu. (u.å.). *Svenska nu*. Hämtat 18 mars 2019, från <http://svenskanu.fi/om-svenska-nu/natverket-svenska-nu/>
- Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa*, 9(1), 3–17.
- Szczepanski, A., & Dahlgren, L. O. (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk tidskrift*, 20(1), 21–48. doi:urn:nbn:se:liu:diva-20489.
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (2006). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv: En interventionsstudie bland lärare i grundskolan. *Didaktisk tidskrift*, 16(4), 89–106. Hämtad 19 april 2017, från <https://www.researchgate.net/publication/292030865>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2016). *Glädje, lek och gemensamma aktiviteter. Rekommendationer för fysisk aktivitet under de första åren*. Hämtad 12 mars 2019, från <https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/rekommendationer-for-fysiks-aktivitet-under-de-forsta-aren.pdf>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Gunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Classroom*. New York: Longman Publishing.

- Välimäki, V. (2014). ”PULPETTI PASSIVOI, ULKOILMAKOULU AKTIVOI”: *Opettajien kokemuksia ulkoilmakoulun toteuttamisesta*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Hämtat 19 april 2019, från <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43976>
- Waite, S., Bölling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 869–892. doi:10.1080/13504622.2015.1075193.
- Åbo Akademi. (u.å.). *Transkriberingsregler för studenter och forskare*. Hämtat 11 april 2019, från <http://web.abo.fi/arkiv/etn/dokument/blanketter/transkribregl.pdf>
- Östman, M. (den 31 augusti 2010). Föregångare inom miljöpedagogik. *Natur och Miljö*. Hämtat 18 mars 2019, från [https://nom.fi/malgrupper/press/article-36861-8802-foregangare-inom-miljopedagogik?offset\\_36861=85](https://nom.fi/malgrupper/press/article-36861-8802-foregangare-inom-miljopedagogik?offset_36861=85)

## Intervju med naturskolläraren

### Om naturskola allmänt

1. Hur skulle du beskriva/definiera naturskola?
  - a. Varför gör man det? Vad är syftet?
  - b. Vad är skillnaden mellan naturskola och annan utomhuspedagogik?
  - c. Vad finns det för begränsningar med naturskola? fördelar?
  - d. Hur mycket känner du till om eleverna på förhand? Anpassar du planeringen beroende på klassen?
2. Fungerar naturskola som *komplement* till klassrumsundervisning eller som *ersättande* undervisning?
3. Gör man något förarbete och/eller efterarbete i klassrummet innan man ger sig ut i skogen, respektive när man kommer tillbaka?
4. I hurdana miljöer kan man hålla en naturskola?
5. Vad kan man undervisa/lära sig i naturskola?
6. Vad är naturskolelärares roll i en naturskola?
  - a. Klasslärares roll? Hur mycket är klassläraren involverad i naturdagen?
7. Vad är det för skillnad på att hålla fadderklassverksamhet med en klass under en längre tid jämfört med enstaka naturskoldagar?

### Om svenskundervisning i naturskola

8. Hur ser du på svenskundervisning (eller språkundervisning) utomhus?
  - a. Jämfört med ”vanlig” språkundervisning?
  - b. fördelar? Nackdelar?
  - c. För vilken ålder passar det? Språklig nivå?
9. Hur planerar du språkövningar som ska genomföras i naturskola? Vad behöver man beakta?
10. Hur tänker du kring din egen användning av språket? När använder du svenska (målspråket), när finska (elevernas modersmål)?

### **Om projektet NATURLigtvis ute på svenska**

11. Hur fick projektet sin början? Kom initiativet från Svenska Nu eller naturskolan?
12. Hur planerades naturskoldagen i projektet? Fria händer eller tillsammans med Svenska Nu?
  - a. Vad var syftet med övningarna? Ex. kommunikation, grammatik osv  
1 presentera dig och en sak, 2 Svenska saklistan, 3 Hämta saker-stafett, 4 adjektiv-memes, 5 samarbetsövningen, 6 färg och kropssdel-twister, 7 36:an
13. Kände du till elevernas nivå innan naturskoldagen?
  - a. Hade de gjort förarbete?
14. Arbetade klasserna med temat efter naturskoledagen också (efterarbete, reflektion)?
15. Hur har projektet gått? Fortsätter det?
  - a. Har övningarna/programmet utvecklats/förändrats?
  - b. Uppfyllde projektet sina mål och syften?
16. Vad har lärarnas respons på projektet varit? Elevernas?
17. Vad har du lärt dig om språkundervisning i naturskola under projektets gång?
  - a. Har det ändrat din syn på temat?

Hei!

Opiskelen Vaasassa luokanopettajaksi ja valmistuin kandidaatiksi viime keväänä. Kandidaatintutkielmani aiheena olivat luontokoulut ja oppilaiden mielipiteet luontokouluista oppimisympäristönä ruotsin opiskelussa. Suunnittelen jatkamista samalla teemalla maisterin tutkinnossani.

Sain teidän sähköpostiosoitteenne [REDACTED]iltä koska teillä on ulkoilupäivä NATURLigtvis ute på svenska 25.9. Haluaisin mielelläni osallistua päivän aikana ja kerätä tietoa maisterin tutkielmaani varten. Tällä kertaa keskittyisin enemmän siihen, kuinka paljon oppilaat kommunikoivat ruotsiksi päivän aikana.

Suunnitelmani mukaan en tarvitsisi haastatella oppilaita, vaan seuraisin heitä päivän aikana videokuvaamalla ja äänittämällä.

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tarvitsisin lasten huoltajien lupaa suorittaa tämä tutkimus. Liitteenä löytyy lupalappu, jonka saatte mielellään välittää lasten vanhemmille. Lapusta löytyy lisää tietojakin.

Palaattehan minulle niin pian kuin mahdollista että voin alkaa suunnitella. Jos teillä on jotain kysyttävää, saatte mielellään ottaa minuun yhteyttä.

Med vänliga hälsningar,

Karin Madsén

Studerande, Åbo Akademi Vasa

kmadsen@abo.fi

+358 440 236 694

Hyvät huoltajat,

Opiskelen luokanopettajaksi Åbo Akademiassa Vaasassa ja aloitan tänä syksynä pro gradu-tutkielmani kirjoittamisen. Teen tutkielmani varten tutkimuksen lapsistanne ulkoilupäivän ”NATURLigtvis ute på svenska” aikana luonnossa. Tarkoitus on tutkia miten luonto toimii oppimisympäristönä kielten opettamisessa. Keskittyisin siihen, kuinka paljon oppilaat kommunikoivat päivän aikana ja kuinka suuri osa kommunikaatiosta tapahtuu ruotsiksi.

Päivän aikana kirjoittaisin muistiinpanoja, videokuvaisin oppilaita ja äänittäisin heidän keskustelujaan. Kaikki tiedot koskien lapsenne identiteettiä olisivat luottamuksellisia, eikä kerättyjä tietoja julkaistaisi yleisölle.

Tutkielmaan osallistuminen on vapaaehtoista ja jotta voisin suorittaa tämän tutkielman, tarvitsisin teidän luvan. Alhaalta löytyy vastausvaihtoehtoja. Täytättehän ne huolellisesti allekirjoituksellanne varustettuna ja palautattehan lomakkeen koululle hyvissä ajoin ennen ulkoilupäivää.

Jos teillä on jotain kysyttävää, älkää epäröikö ottaa minuun yhteyttä. Tutkimuksen tulokset voivat edesauttaa kieliohjelmien kehitystä, siksi toivon että lapsenne saa osallistua.

Suuret kiitokset minun puolestani,

Karin Madsén  
Åbo Akademi Vasa  
kmadsen@abo.fi +358 440 236 694

	Kyllä	Ei
Lapseni _____ saa näkyä videokuvauksessa <small>Nimi</small>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapseni saa olla mukana äänitteessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kerätyt tiedot saa käyttää muihin tutkimuksiin (täysin luottamuksellisesti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\_\_\_\_\_  
Päivämäärä

\_\_\_\_\_  
Lasten huoltajan allekirjoitus

Bästa vårdnadshavare,

Jag studerar till klasslärare vid Åbo Akademi i Vasa och ska i höst börja skriva min pro gradu-avhandling. Jag kommer att göra en observationsstudie i ert barns klass när de deltar i utedagen ”NATURLigtvis ute på svenska”. Syftet är att undersöka hur naturskola fungerar som lärmiljö i språkundervisning. Mitt fokus ligger på hur eleverna kommunicerar under dagen och hur mycket av den kommunikationen sker på svenska.

Jag kommer att observera utedagen genom att föra anteckningar, filma eleverna och spela in deras kommunikation sinsemellan. Ert barns identitet kommer i forskningen vara fullkomligt konfidentiell och det insamlade materialet kommer inte att publiceras offentligt.

Deltagande i forskningen är frivilligt och för att ert barn ska kunna delta i forskningen behöver jag er tillåtelse. Nedan finns ja- och nej-alternativ. Vänligen fyll i blanketten noggrant, skriv under och returnera den till skolan i god tid innan utedagen.

Vid frågor, tveka inte att ta kontakt. Undersökningens resultat kan bidra till en bättre språkundervisning, så jag hoppas att ert barn får delta.

Tack för Ert samarbete,

Karin Madsén  
Åbo Akademi Vasa  
+358 440 236 694, kmadsen@abo.fi

---

	Ja	Nej
Mitt barn får synas på film	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitt barn får ha en mikrofon på sig som spelar in ljud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det insamlade materialet får användas i vidare forskning (fortfarande helt konfidentiellt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Datum

---

Vårdnadshavares underskrift